

OHJAAJANA OPINNÄYTETÖIDEN TYÖPROSESSEISSA

Anna Raija Nummenmaa & Liisa Lautamatti

Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa

Ryhmäohjauksen käytäntöä ja teoriaa

Sähköinen julkaisu
ISBN 951-44-6217-3

Copyright ©2004 Tampere University Press ja kirjoittajat

Myynti
Tiedekirjakauppa TAJU
PL 617
33014 Tampereen yliopisto
puhelin (03) 215 6055
fax (03) 215 7685
taju@uta.fi
<http://granum.uta.fi>

Kansi ja taitto
Maaret Young

Kannen maalaus
Kaarina Karjalainen: Kohti valoa
Vaaragalleria, <http://kotisivu.mtv3.fi/kaarina.karjalainen/>

Piirroksat
Liisa Lautamatti

ISBN 951-44-6176-2

Cityoffset Oy
Tampere 2004

Sisällys

PROLOGI	9
LUKU I	PROSESSI JA TUOTE 19
	Tieteelliset työprosessit ja opinnäytetyö 20
	Opinnäytetyö tuotteena 24
	Opinnäytetyö prosessina 25
	Ryhmäopetuksesta ryhmäohjaukseen 27
LUKU II	OPISKELUN PROSESSEJA 33
	Yleisiä näkökohtia 34
	Tulevaisuuteen suuntautuminen 36
	Motivaatio 39
	Suunnittelu 44
	Itsearviointi 46
	Sisäinen kuva 48
	Opiskelun sosiaalinen konteksti 50
	Opiskelu- ja oppimisorientaatio 52
	Aikuisen oppimisen erityisyys 55
LUKU III	OHJAAJANA TYÖPROSESSEISSA 57
	Matkalle lähtö 58
	Ohjattu osallistuminen 60
	Aloittaminen 62
	Suunnitelmat ja suunnitteluprosessit 69
	Tiedonhankinta ja -käsittely 74
	Metodinen työskentely 76
	Motivaatio ja työprosessit 79
	Kirjoittamisprosessit 81
	Arviointi ja palaute 87

LUKU IV	RYHMÄSSÄ JA YHDESSÄ.....	99
	Miksiryhmä.....	100
	Ryhmäohjaus erilaisissa tiede- ja ohjauskulttuureissa	103
	Ryhmäilmiöitä ja -prosesseja	106
	Kuunteleva ja tasaveroinen vuorovaikutus ryhmässä	113
	Keskustelun interventiot.....	121
	Ohjaajan osaamisesta	129
LUKU V	OHJAUKSEN TYÖMENETELMIÄ.....	133
	Ryhmätyöskentelyn suunnittelu	134
	Ryhmän aloittaminen	141
	Kierrokset	142
	Ryhmän työskentelysopimus	145
	Ohjaussopimus	148
	Työskentelyn käynnistäminen	149
	Ideariihi: oman osaamisen tutkiminen	149
	Henkilökohtaiset projektit	155
	Visualisointi	158
	Gradu/väitöskirja matkana	160
	Pystyvyyssodotukset	164
	Kartta merkityksen ja muistin apukeinona	166
	Viinisuklaamenetelmä eli visuaalisesti strukturoiva ohjausmenetelmä	169
	Pyramidityöskentely	175
	Ongelmaperustainen oppinen (PBL-sykli)	177
	Harjoituksia	182
	–kirjoittaminen	182
	–vuorovaikutus ajattelun tukena	184
	–palautteen anto	186
	Motivaation ylläpitäminen	187

Metaforatyöskentely	188
Kuvat merkitysten kantajina ja antajina	194
Tulevaisuuden muistelu	197
Päätös vaihe	203
Arviointi	204
Tulevaisuuteen suuntautuminen	205
Hyvästelyt ja juhlat	206
 EPILOGI	 207
 LÄHTEET	 212
 LIITTEET	 223

PROLOGI

Tämä kirja on syntynyt ikään kuin suon yli, pitkospuiden varaan. Sen perustana on kahden ryhmäohjauksesta kiinnostuneen, mutta erilaisia lähtökohtia edustavan kirjoittajan välinen yhteyksien ja yhteisymmärryksen rakentaminen, joskus mutkikkaidenkin kulkujen kautta. Kirja puolestaan pyrkii rakentamaan yhteyksiä ja ylityksiä teorian ja käytännön, ohjaajan ja ohjattavan, tutkimuksen ja työprosessin välille. Ylitettävä suo on tutkimuksen ja opinnäytetöiden ohjaus; siinä etenee ohjaaja ohjattavineen – välillä maasto on upottavaa, välillä pakko pysähtyä, sitten taas huumaaavia näkymiä, sielua virkistäviä tunteja. Karttoja on vähän, perinnetietoa sitäkin enemmän. Mihin voi luottaa?

Itseensä voi luottaa, kun eteneminen perustuu yhteisiin tietoihin, kokemuksiin ja voimavaroihin, ja kun pitää silmät ja korvat auki todellisuudelle. Niin löytyy kova pohja, ja sillä pysytellään. Yhdessä! Yhdessä voidaan jakaa myös suoriutumisen ilo, kun matka on tehty.

Miten tulimme tähän?

Anna Raija: Omat kokemukseni yliopistosta ovat neljänkymmenen vuoden ajalta; ensin opiskelijana ja sen jälkeen erilaisissa opetus- ja tutkimusviroissa. Olen työskennellyt neljässä eri yliopistossa, tutustunut neljään erilaiseen yliopistokulttuuriin ja monenlaisiin työyhteisöihin, opettanut varmaankin tuhansia opiskelijoita, ohjannut kymmeniä opiskelijaryhmiä ja opinnäytetöitä. Viimeistään tässä elämänvaiheessa on hyvä pohtia, mitä olen yliopisto-opettajan kokemuksesta oppinut puhumattakaan sitä, millaisia oppimiskokemuksia opiskelijat ovat saaneet.

Kuluneiden vuosikymmenten aikana sekä opiskelijoiden ja opettajien työn maailma on muuttunut monella tavalla, vaikka paljon on toki pysynyt muuttumattomana. Tämä koskee epäilemättä myös itseäni. Nykyiset opiskelijani muodostavat poikkeuksetta monella tavoin aikaisempaa heterogeenisemmän ryhmän. Opiskelijaryhmissäni on eri-ikäisiä opiskelijoita ja erilaisissa elämäntilanteissa olevia opiskelijoita; osa painiskelee perhe-elämän ja opiskelun, osa opiskelun ja työn yhteensovittamisen kanssa; joillakin intensiivinen harrastus vie suuren osan ajasta; jollekin koiran yksinhuoltajana toimiminen asettaa rajoja opiskeluaikatauluihin jne. Opiskelulle annetaan ja se saa erilaisia merkityksiä opiskelijan kulloisenkin elämänsä viitekehyksessä.

Kaikilla opiskelijoillani on ollut kuitenkin tähtäimessään myös jokin opiskeluun liittyvä tavoite, jota kohti he ovat matkalla. Joillakin tuo tavoite on ollut opintojen alusta selkeä, joillakin varsin utuinen. Opettajana jouduin monta kertaa huomaamaan, että matkan varrella motivaatio alkoi hiipua ja usko omaan osaamiseen sekä mahdollisuuksiin horjua. Usein tämä alkoi jostain syystä tulla näkyväksi juuri tutkimusseminaarissa. Jos tavanomainen rohkeisuus ”kyllähän sinä siihen pystyt” ei sitten tuottanut tuloksia, jotkut siirtyivät hiljaa jonnekin takavasemmalle, jotkut tulivat vuosien

jälkeen kolkuttelemaan vastaanoton ovea. Jotkut lienevät päätyneet onnellisesti erilaisiin hautomoihin.

Opiskelijoiden orientaatio opiskeluun ja oppimiseen on aina ollut erilaista. Osa opiskelijoista on selkeämmin ammatillisesti suuntautuneita, osalla on taas teoreettis-käsitteellinen orientaatio. Tämä vaihtelee opiskelualoittain ja näkyy myös opinnäytetyön teemoihin liittyvinä kiinnostuksen kohteina. Myös oppimis- ja opiskelustrategiat ovat mielenkiintoisella tavalla erilaisia. Opiskelijoiden erilaiset elämänvaiheet, elämäntilanteet, orientaatiot, motivaatio jne. ovat hiljaisina kumppaneina mukana erilaisissa opetus- ja ohjaustilanteissa – näkymättöminä ajatuksina, erilaisina olemisen ja läsnäolon muotoina.

Minun piti kulkea pitkä matka, ennen kuin aloin aktiivisesti pohtia sitä, miten nämä näkymättömät kumppanit tehtäisiin näkyviksi. Mielessäni kävi usein Tove Janssonin tarina Näkymättömästä lapsesta: ”[---] tiedättehän, että jos jotakuta säikyttää kovin usein, hän muuttuu helposti näkymättömäksi, sanoi Tuu-Tikki pistäen suuhunsa maamunan, joka muistuttaa pientä mukavaa lumipalloa. Nojaa. Tuota Ninniä säikytteli pahasti eräs täti, joka oli ottanut tytön hoiviinsa, vaikkei pitänyt hänestä. Tapasin tädin, ja hän oli kauhea. Ei vihainen, käsitätekö, sellaisenhan voi ymmärtää. Hän oli jäätävän kylmä ja ironinen[---].”

Olinkohan ollut tuollainen täti?!

1990-luvulla tutustuin sosiodynaamiseen ohjaukseen ja strukturoituun ryhmäohjaukseen kanadalaisten asiantuntijoiden opastuksella. Nämä olivat minulle merkittäviä oppimiskokemuksia ja viitoittivat kulkuni uudenväliselle polulle. Ja sitten matkalla vastaan tuli Liisa.

Yhteistyö Liisan kanssa on ollut herkullisen luovaa ja hauskaa. Siinä missä minä koulutuksessa yritän välillä käsitteellistää asioita,

Liisa ravistelee hieman nuhruisia kalvojani opiskelijoiden edessä ja toteaa, että tässä nyt oli tätä teoriaa tarjolla ... ja alkaa järjestää aktiivista toimintaa. – Teorian ja käytännön yhteensovittaminen niin, että ne ovat aidossa vuoropuhelussa, ei tietysti ole aina ollut helppo tehtävä. Siitä huolimatta yritämme hyvässä yhteisymmärryksessä tässäkin kirjassa tarjota sopivassa suhteessa sekä käsitteellisiä karttoja että käytännöllisiä matkaoppaita niitä tarvitseville.

Liisa: Kun sain opinnäytetöitä ohjattavakseni vastanimitettyä apulaisprofessorina (historiallinen katsaus...), tunsin saavani kiinnostavan ja haasteellisen tehtävän. Minuthan oli loppujen lopuksi koulutettu tutkijaksi eikä opettajaksi. Sain nyt mahdollisuuden hyödyntää oppimaani ja sen lisäksi seurata tavallista pidempään yksittäisen opiskelijan työskentelyä ja kehitystä. Ohjaukseni pyrki tietysti kohdistumaan tieteenalan sisällöistä, teorioista ja metodeista nouseviin kysymyksiin ja ongelmiin – tutkimustyön ytimeen.

Vähitellen minulle alkoi selvitä, etten tavoittanut opiskelijoita. Vaikka teoriaa kuinka selvitettiin, tutkimustyö saattoi viivästyä tai keskeytyä erilaisten ulkoisten, opiskelijan perhe-elämään, terveyteen, taloudelliseen tilanteeseen jne. liittyvien ongelmien vuoksi. Vaikeampi oli ymmärtää, miksi työt hidastuivat, vaikei ollut havaittavissa sen paremmin ulkoisia esteitä kuin työn tieteelliseen sisältöön liittyviä ongelmia. Opiskelijan ja ohjaajan kauhistuneiden silmien alla työ vain lakkasi etenemästä.

Aikani syyttelin itseäni tai opiskelijaa, mikä aina soveliaamalta tuntui. Sitten aloin seminaariryhmissä käyttää naisten tiedostamisryhmissä oppimaani menettelyä, jossa jokainen istunnon alussa sai kertoa muiden keskeyttämättä, millä mielellä ryhmässä istui. Kun opiskelijat havaitsivat, etten käyttänyt heidän kertomiaan asioita opetuksellisiin ja kasvatuksellisiin tarkoituksiini, vaan – kuten sopimus oli – kukaan ei niihin puuttunut, ja kun he kuuliivat, että muillakin oli ahdistusta ja ongelmia, he vähitellen vapau-

tuivat. Minä havaitsin, että seminaarissa jokaisella oli ollut ”näyttö päällä” eli ohjaajan ja muiden opiskelijoiden edessä oli piilotettu vaikeudet ja heikkoudet. Opiskelijat olivat nähneet toisensakin vahvoina ja kykenevinä ja varoneet oman todellisuutensa tuomista näkyviin. – Minun oli tietysti ollut vaikea ymmärtää, miksi niin pätevän tuntuaiselta joukolta eivät työt alkaneet valmistua!

Aloin nyt kuulla rebellisempää ja avoimempaa, moniäänistä puhetta opiskelijoiden yksilöllisistä elämäntilanteista ja tunnelmist. Kuulin epävarmuudesta, motivaation puutteesta, yllättävistä vaikeuksista vaikkapa kirjaston käytössä, väsymyksestä ja tutkielman herättämistä ahdistuksen tunteista. Aloin ymmärtää, että tuo henkilökohtaisen elämän alue iloineen ja murheineen, jota perinteinen ohjaus yritti pitää tiukasti näkymättömissä, oli paitsi ongelmien, myös motivaation ja voiman lähde. Havaitsin myös, että avoimuus ja rebellisyys alkoi toimia ryhmän jäsenten keskinäisenä tukena. Minäkin, ohjaaja, opin koko ajan uutta.

Pikku hiljaa minulle alkoi olla selvää, että varsinaisen tieteen-alakohtaisen työskentelyn ulkopuolelle jäi seikkoja, jotka olivat oleellinen osa opiskelijan työskentelyä, mutta joihin perinteinen ohjaukseni ei ulottunut. Nuo vaikeasti tavoitettavat ilmiöt näyttivät olevan kaikessa tutkimustyössä, ehkä kaikessa henkisessä työssä, esiintyviä tekijöitä kuten oman mielen toimintojen luonne, henkilökohtainen suhde omaan osaamiseen, yksilölliset tavat suhtautua aikaan ja työrytmiin, stressin kanssa selviäminen jne. Tällaisilla seikoilla saattoi olla suuri vaikutus työn etenemiseen ilman, että ohjaaja tai opiskelija edes tunnisti niiden luonnetta tai merkitystä.

*Havaitsin vähitellen, miksi seminaarin perinteinen vuorovai-
kutustyyli rajoitti meitä kaikkia, ohjaajaa ja opiskelijoita, ja miten sen muuttaminen loi paremmat toimintaedellytykset. Minua alkoi askarruttaa myös opiskelijoiden tuskin tiedostamien yksilöllisten esteiden ja yhtä hyvin potentiaalisten voimavarojen asema ohjauksessa, ja yritin niitä tutkimalla kehitellä keinoja ohjauksen tehostami-*

seksi. Tuntui tärkeältä, että nämä henkilökohtaiset, kokemukselliset elementit tulisivat käyttöön voimavaroina, ei häiriötekijöinä. Käytin kaikkea osaamaani ja itselleni hyödyllistä: NLP-menetelmiä, ryhmadynamiikan tietoutta, kinesiologian stressinpoistoa, väritöitä, käsitekarttoja, pikalukua. Tiesin, ettei työlläni ollut yhtenäistä teoreettista pohjaa, mutta käytännön kokemus innosti niin, että oli pakko jatkaa.

Ja sitten elämä toi eteeni Anna Raijan ja häneen kauttaan Teorian! – Kävi nimittäin niin, että palattuani emeritana entiseen kotikaupunkiini Tampereelle solmin siteitä vanhoihin tuttuihin, joiden joukosta löytyi tämä toinen samojen kysymysten kanssa kampaileva yliopistonopettaja. Hän oli tutustunut kanadalaisen professori Vance Peavyn kehittämään sosiodynaamiseen ohjaukseen, joka vastasi ihmeellisellä tavalla minunkin käsitystäni siitä, mitä olin tekemässä. Alkoi hauska yhteistyö. Kehittelimme yhdessä asiaa eteenpäin, kokeilimme innostuneina ajatuksiamme koulutuksen puitteissa ja vakuutuimme siitä, että on muitakin, jotka haluavat avartaa näkemystään akateemisesta ohjauksesta ja kokeilla uudenlaisia menetelmiä. – Siispä ajatukset kirjan muotoon!

Tässä kirjassa esittelemme näkemyksiämme erityisesti pitkäkestoiseen työskentelyyn liittyvistä työprosesseista ja niiden ohjauksesta ryhmässä. Kun tällä hetkellä 'roikkuva gradu' on yleisesti tunnettu ilmiö yliopistoissa muun muassa humanistisilla aloilla, ja kun pro gradu -tutkielmien ohjaus on usein huomattavan rasittavaa ja aikaa vievää (tämä vankka johtopäätös perustuu professoreilta ja muilta ohjausta tekeville kuultuihin yleisesti toistuviin puheenvuoroihin) olemme sijoittaneet ohjausta koskevat ajatuksemme opinnäytetyön kontekstiin. Vaikka tieteelliset ja yleiset työprosessit nivoutuvat opinnäytetyön tekemisessä läheisesti yhteen, pyrimme keskittymään ensisijaisesti yleisiin

työprosesseihin ja tarjoamaan työmenetelmiä niiden ohjaukseen.

Esittelemämme ohjausmenettelyt perustuvat ajatukseen opiskelijaryhmän käytöstä ohjausresurssina, joskin myös henkilökohtaisessa ohjauksessa on mahdollista ja joskus hyödyllistä käsitellä näitä kysymyksiä. Käsityksemme mukaan menetelmät ovat sovellettavissa yleisemminkin kaikkeen sellaiseen ohjaukseen, jossa (osa)tavoitteena on henkilökohtainen voimautuminen ja oman suunnan löytäminen. Tarjoamme myös opiskelijoille mahdollisuuden käyttää niitä tukiryhmien puitteissa.

Olemme keskustelleet sisällöistä yhdessä, vaikka esitys on osittain kahden äänen vuorottelua. Olikin vaikea päättää, mihin järjestykseen nimemme tulevat kansilehdelle, kun molempien mielestä kirja on niin saumattoman ja tasaveroisen yhteistyön tulosta. Akateemisessa maailmassahan kirjoittajien nimien järjestys on tarkkaan harkittu ja sillä on konventionaalistunut merkitys. Nyt teimme niin – kun kummallekin sopi kummin päin tahansa – että pyysimme Anna Raijan nuorimmaista, Eeroa, arpomaan järjestyksen, toimimaan toisin sanoen rahan heittäjänä (hän ei tiennyt, mihin tarkoitukseen, eikä sitä, että olimme etukäteen päättäneet Anna Raijan olevan klaava ja Liisan kruuna). Kun ensin oli selvitetty, kumpi puoli oli klaava ja kumpi kruuna, saatiin arvalla ratkaisu, johon olimme oikein tyytyväisiä molemmat.

Toivomme että olemme osanneet välittää ajatuksemme Sinulle, lukija, ja että saat käytännönläheisiä, selkeitä ohjeita, joiden tukena – niin halutessasi – on tutkimustietoa. Olemme tietoisia siitä, että näkemyksemme on omalla tavallaan rajallinen. Jotkut lukijat ehkä havaitsevat, etteivät ole kiinnostuneita juuri tällaisesta ohjausmenettelystä tai esittämistämme lähtökohdista, jotkut taas eivät ulkoisista syistä pysty toteuttamaan niitä omas-

sa työssään. Mutta jos innostuksemme ohjauksen kehittämiseen tarttuu, olemme enemmän kuin tyytyväisiä.

Kirjan luonteesta johtuen lukija voi valita lukukokemuksen hetkeikön yli oman polkunsa. Seuraavassa tienviittoja:

Luku I käsittelee lähtökohtia ja ankkuroi ajatuksiamme ohjauksen realiteetteihin. Siinä pohdiskelemme paitsi yleisesti tieteilisten ja yleisten työprosessien luonnetta myös opinnäytetyön ohjausta ryhmässä.

Luku II tarjoaa käytännön kehitystyön tueksi käsitteistöä, teoreettisia näkökulmia ja tutkimustietoa. Siinä tarkastellaan opiskelua tavoitteeseen suuntautuvana toimintana – muun muassa opiskelun opiskelijalle asettamia vaatimuksia ja sisäisen kuvan, sosiaalisen kontekstin sekä erilaisten orientaatioiden merkitystä opiskelun etenemiselle; luvussa valotetaan myös aikuisen oppimisen erityisluonnetta.

Luku III kuljettaa lukijaa opiskelijan työprosessin vaiheiden läpi. Siinä otetaan esille tavanomaisia ongelmia eri työvaiheissa ja ohjauksellisia keinoja niistä selviämiseen.

Luvussa IV esittelemme tarkemmin ryhmäohjauksen luonnetta ja edellytyksiä. Siinä käsitellään erilaisia akateemisia ympäristöjä ja niissä vallitsevia asenteita ryhmän käyttöön opetusresurssina, vuorovaikutuksen merkitystä ryhmän toiminnassa sekä sen hyödyntämistä ohjauksessa.

Luku V sisältää yksityiskohtaisia ja perusteltuja kuvauksia ryhmäohjauksen eri vaiheisiin soveltuvista ja kokeilluista aktivitee-

teista. Kommentoimme niitä myös omista kokemuksistamme käsin. – Opiskelijoita ajatellen olemme lisänneet ohjeita tukiryhmien muodostamisesta ja menetelmien itsenäisestä käytöstä.

Olemme kiitollisia monenlaisesta innoittavasta yhteistyöstä ja tuesta näiden ajatusten kehittämisessä. Tässä kiitoksemme kohteita: kaikki ohjaamamme opiskelijat ongelmineen ja kysymyksineen; Tampereen yliopiston työprosessikoulutukseen osallistunut Karhukoplan ryhmä, joka syyslukukaudella 2003 otti ideamme ja menetelmämme vastaan innostuneena ja terveen kriittisenä; YT, lehtori Anita Malinen ja LT Esa Rovio, jotka ovat pitkään olleet Liisan tärkeitä kanssakulkijoita aikuiskoulutuksen ja ryhmätyön poluilla. Anna Raija kiittää erityisesti PsL Ritva Ruposta ja dos. Jaakko Helanderia yhteisistä ryhmäohjauksen koulutuskokemuksista. PsT Merja Korhonen, KT Helena Puhakka ja professori Airi Salminen lukivat käsikirjoituksen raakaversion ja antoivat meille hyvää ajateltavaa. Oli terveellistä nähdä ohjaus sekä ohjauksen asiantuntijoiden että Airi Salmisen, tietojenkäsittelyopin professorin, näkökulmasta.

Olemme syvästi kiitollisia edesmenneelle professori Vance Peavylle. Hänen sosiodynaaminen näkökulmansa ohjaukseen on nostanut esiin monenlaisia tärkeitä kysymyksiä oppimisesta ja ohjauksesta ja ennen kaikkea auttanut meitä löytämään uusia tapoja työskennellä yhdessä opiskelijoiden ja muiden ohjaajien kanssa.

Tampereella Kauppahallin kahvilassa lokakuussa 2004

Anna Raija Nummenmaa

Liisa Lautamatti



Onks tää epätoivoa vai sitä prosessia?¹

1. PROSESSI JA TUOTE

Opinnäytetyön ohjaaminen on ohjaajalle kiinnostava ja haastava tehtävä. Se antaa mahdollisuuden seurata tavallista pidempään opiskelijan työskentelyä ja kehittymistä. Ohjaus kohdistuu tyypillisesti kyseisen tieteenalan sisällöistä, teorioista ja metodeista nouseviin kysymyksiin ja ongelmiin, jotka tutkimustyön ohjauksessa ovatkin keskiössä. Ohjaajalle on tuttua, että tutkimustyö voi viivästyä tai keskeytyä erilaisten ongelmien vuoksi. Tuttua on sekin, että kaikessa tutkimustyössä tarvitaan tieteenalaan liittyvien työmuotojen lisäksi työprosesseja, jotka ovat luonteeltaan yleisiä ja

¹ Kuvat ja niille annetut henkilökohtaiset merkitykset ovat eräs työprosessin ohjausmenetelmä, jota kuvataan tarkemmin s. 194.

tieteenalasta riippumattomia. Tällaisia työprosesseja ovat erilaiset suunnittelu-, tiedonhankinta-, motivointi-, oman työn reflektointi- sekä arviointiprosessit. Nämä alasta riippumattomat työskentelyprosessit, joita tässä kutsumme yleisiksi työprosesseiksi, aiheuttavat usein ongelmia ja voivat olla siten syynä opinnäytetyön etenemiseen tai keskeytymiseen. Vaikka tieteelliset ja yleiset työprosessit nivoutuvat opinnäytetyön tekemisessä läheisesti yhteen, pyrimme tässä kirjassa keskittymään ensisijaisesti yleisiin työprosesseihin ja tarjoamaan työmenetelmiä näiden ohjaukseen. Esittelemämme yleisten työprosessien ohjaus perustuu opiskelijaryhmän käyttöön ohjausresursseina, joskin myös henkilökohtaisessa ohjauksessa on joskus hyödyllistä käsitellä näitä kysymyksiä. Seuraavassa pohdiskelemme yleisesti tieteellisten ja yleisten työprosessien luonnetta suhteessa suunniteltuun valmiiseen tuotteeseen, sekä opinnäytetyön ohjausta ryhmässä.

Tieteelliset työprosessit ja opinnäytetyö

Korkeakouluopintoihin sisältyy pakollinen opinnäytetyö (pro gradu -tutkielma, diplomityö, projektityö, väitöskirja, taiteellinen työ jne). Tieteellisen koulutuksen tavoitteena on kehittää kriittistä ajattelua ja tuottaa uutta tietoa. Opinnäytetyössä opiskelijan tulee osoittaa valmiutta tieteelliseen ajatteluun, perehtyneisyyttä tutkielman aihepiiriin, tutkimusmenetelmien hallintaan ja esittämiseen omalla tieteenalallaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 24). Opinnäytetyö on tämän osaamisen ”näyttötutkinto”.

Tieteellistä työprosessia ja siinä tarvittavaa osaamista on kuvattu pitkäkestoiseksi ongelmanratkaisuprosessiksi. Opinnäytetyön tekemisessä kulminoituu yliopistokoulutuksen perustehta-

vä: tieteellisen ja teoreettisen ajattelun kehittyminen, omaan tieteenalaan perehtyminen, tieteellinen viestintä ja tieteellisten metodien hallinta sekä näiden soveltaminen tieteenalan kannalta relevantin ongelman ratkaisuun.

Opinnäytetyön tekeminen edellyttää opiskelijalta sellaisten henkilökohtaisten perusedellytysten kuten esim. motivaation ja pitkäjänteisyyden lisäksi monenlaista osaamista. Hänellä on oltava teoreettista ajattelutaitoa, kykyä hallita tieteenalan kannalta keskeisiä käsitteitä ja malleja sekä taitoa rajata ongelma. Tieteellinen argumentaatio ilmenee opiskelijan kykynä liittää tutkimus aikaisempaan tutkimuksen kenttään. Opiskelija tarvitsee myös ongelmakeskeistä ja kriittistä lukutaitoa relevantin tiedon löytämiseksi. Tieteellinen raportointi edellyttää yleensä loogista esitystaitoa ja luovuutta. Usein opiskelijoilla on puutteita jollakin osaamisen alueella tai ehkäpä useammin he itse kokevat, että heiltä puuttuu osaamista, mikä on myös yksi syy opinnäytetöiden viivästymiseen. (Venkula 1988, 20.)

Eri tieteenaloilla on omat tutkimustraditionsa, jotka ohjaavat opinnäytetyötä. Tutkimus voi olla luonteeltaan teoreettis-käsitteellinen tai empiirinen. Empiiristä tutkimusta tehdään erilaisista metodologisista lähtökohdista vaihtelevin tutkimusmenetelmin. Luonnontieteelliselle ja lääketieteelliselle tutkimukselle on tyypillistä vahva kokeellinen ajattelu ja metodi, kun taas esimerkiksi humanistisessa ja kasvatustieteellisessä tutkimuksessa tulkitseva ja ymmärtävä lähestymistapa ovat tutkimuskohteen luonteen vuoksi yleisiä. Opinnäytetyö tehdään ja raportoidaan tiedeyhteisön hyväksymässä muodossa.

Opinnäytetyö samoin kuin tutkimus yleensä etenee eri tavoin riippuen tutkimuksen menetelmällisestä lähestymistavasta. Kuten kaikkea luovaa ajatustoimintaa, tutkimustyötäkin voidaan tarkastella prosessina. **Prosessia yleensä** voidaan luonnehtia seuraavasti.

Ensinnäkin kaikki prosessit ovat tavoitteellisten toimintojen sarjoja, jotka etenevät ajassa ja muuttuvat ajan myötä, joten niiden eri vaiheet on kohdattava ajallaan. Prosessiin kuuluvat toiminnot on erotettavissa siihen kuulumattomista toiminnoista ja itse prosessi muodostuu monista toisiinsa liittyvistä osaprosesseista. Prosessille voidaan yleensä määritellä päämäärä, joka sisältää käsityksen siitä, mihin sillä pyritään – mitä sillä tavoitellaan. Prosessin päämäärään sisältyy sekä sisällöllisiä että taidollisia tavoitteita, jotka tarkentuvat ja kehittyvät prosessin kuluessa. Tällöin syntyy uutta tietoa, josta osa tulee näkyväksi, osa taas on luonteeltaan ns. näkymätöntä ”hiljaista tietoa”. (Venkula 1988, 9–19.) Tässä tarkastelemme näitä prosessin yleisiä ominaisuuksia opinnäytetyön laatimisen kontekstissa.

Empiirinen tutkimus kuvataan usein vaiheittain etenevänä prosessina. Alla on esimerkki yhdenlaisesta jaottelusta (Delamont, Atkinson & Barry 1997, 37–39):

1. Tutkimusaiheen rajaaminen
2. Aikaisempaan tutkimukseen tutustuminen ja kirjallisuuskatsaus
3. Tutkimuskontekstiin/kenttään tutustuminen (esim. koulu/sairaala)
4. Tutkimusmenetelmä
 - suunnittelu
 - esitestaus tai pilottiprojekti
 - tutkimusluvut
5. Tutkimusaineiston keruu
6. Tulosten analyysi ja tulkinta
7. Tutkimusraportin kirjoittaminen
8. Tarkastukseen jättäminen
9. Arviointi

Teoreettisen tutkimuksen eteneminen on luonteeltaan erilaista, mutta sekin on prosessuaalinen ylläkuvatussa mielessä. Jokainen vaihe pitää sisällään osaprosesseja ja edellyttää opiskelijalta erilaista akateemista osaamista. Tavoitteena on hyväksyttävä ”tuote”, kirjallinen lopputulos. Käytännössä tutkimusprosessi ei useinkaan ole opiskelijan näkökulmasta noin suoraviivainen, vaan opiskelijan työ etenee spiraalimaisesti siten, että **erilaiset yleiset työprosessit toistuvat eri muodoissa tieteellisten työmuotojen tukena.**

Vaikka tutkimustyö itsessään on yksilöllisesti etenevä prosessi, opinnäytetyön ohjauksessa käytetään ulkoisena kiintopisteenä luonnollisesti sitä tuotetta, johon työllä tähdätään (tutkielma). Sen kriteerit ovat yleensä institutionaalisesti määräytyneet ja ne voidaan selkeästi osoittaa ohjattavalle. Ohjaaja saattaa ottaa seminaarissa käsiteltäväksi valmiita tutkielmia, joita kukin opiskelija vuorollaan arvioi eri kriteereistä käsin. Se, miten ”tuote” määritellään, ohjaa näin sekä ohjaajan että opiskelijan työtä.

Jokainen kokenut ohjaaja kuitenkin tietää, että tuotteen kriteerien selvittäminen opiskelijalle ja tähän tuotteeseen ja sitä valmisteleviin erilaisiin dokumentteihin kiinnittyvä ohjaus ei useinkaan riitä: kuvaus lopullisista vaatimuksista ja kriteereistä ei välttämättä auta opiskelijaa varsinaisissa työprosessin ongelmassa. Venkula kommentoikin tuotteen ja prosessin välistä suhdetta seuraavasti: *[---] tieteellisen lopputuloksen vaatiman loogisen esitystavan pitäminen kaiken ajattelun ideaalimallina, toisaalta aitojen ajatteluprosessien epälooginen eteneminen [---] selittää suuren osan tieteen ja koulutuksen maailmassa esiintyvistä ongelmista.* (Venkula 1988, 5.)

Opiskelijan saattaa olla hämmentävää havaita, ettei hänen työnsä etenekään niin siistin loogisesti kuin valmiit mallina esitetyt tutkimukset tai gradut antoivat ymmärtää. Miltä näyttää, kun rinnastamme opinnäytetyön tuotteena ja työprosessina?

Opinnäytetyö tuotteena

Yksilöllinen työprosessi ja valmis tuote ovat olemuksiltaan hyvin erilaiset. Prosessilla on oma itsenäinen luonteensa, jota on vaikea ennustaa etukäteen. Valmis tuote on puolestaan tavoite, joka ohjaa prosessia. Voisimme sanoa, että hyväksytty tutkielma on esinemäinen: sillä on tietty rakenne, joka voidaan osoittaa ja jota voidaan käyttää mallina. Se on pysähtynyt, se ei enää muutu. Siksi sitä voidaan arvioida erilaisten kriteerien perusteella: sen hahmoa, toimivuutta, käyttökelpoisuutta tai kestävyyttä. Valmis tutkielma noudattaa tiettyjä, kyseisellä tieteenalalla tai laitoksella hyväksyttyä muotoa. Kun se on valmis, se luovutetaan arvioitavaksi. Esitarkastuksen jälkeen sitä voi vielä muokata, mutta lopullisen käsittelyn jälkeen kirjoittaja ei enää voi puuttua siihen. Silloin siihen sovelletaan tieteellisen työn arvioinnissa yleisesti käytettyjä kriteereitä kuten tehtävän asettelun mielekkyys, käsitteellinen selkeys, käytetyt menetit, tieteellinen raportointi jne.

Valmis tieteellinen – yhtä hyvin kuin taiteellinenkin – tuote liittyy muihin valmiisiin tuotteisiin, joihin sitä nyt voidaan verrata. Siitä puolestaan saattaa tulla uusi malli, jos se sisältää joi-tain uudenlaisia ratkaisuja. Valmis tuote elää myös omaa elämänsä, mutta irrallaan tekijästään. Siitä on tullut tiedeyhteisön yhteistä omaisuutta. Valmis tutkielma jää yleensä laitokselle muiden käyttöön. Jos se tai osia siitä julkaistaan, se alkaa vaikuttaa laajemmalti. Muut tutkijat voivat käyttää sitä oman tutkielman-sa taustatietojen joukossa. Sen tietoja voidaan myös käyttää tavoilla, joita kirjoittaja itse ei välttämättä tarkoittanut. Osallistumalla tieteelliseen keskusteluun hän voi kuitenkin esittää korjauksia ja tarkennuksia.

Arkielämästäkin on tuttua, että joillekin tuotteille voidaan antaa selvät valmistusohjeet. Jos esimerkiksi katselet valmista, mestarillisesti leivottua aivan uudenlaista kakkua, et vielä sitä katselemalla voi tietää, miten se on tehty. Entä jos maistelet? Jos olet tavattoman taitava leipuri, maistelu saattaa antaa ratkaisevia vihjeitä. Mutta jos olet aloittelija, ei edes täydellinen luettelo tarvittavista aineista riitä. Ellei tarkka valmistusprosessi ole tiedossa – missä järjestyksessä vispataan ja kuohkeutetaan ja lisätään mitään – onnistumisesta tuskin voi haaveilla. Monelle on tuttua, että vaikka noudattaisi tarkoin annettuja leipomisohteja, valmistusprosessin pienet yksityiskohdat saattavat vaikuttaa ennen arvaamattomalla tavalla. Mestarillinen suoritus onkin aina ikimuistettava ja ainutlaatuinen – se on uniikin työprosessin lopputulos.

Opinnäytetyö prosessina

Tuotteen kuvaus on mahdollisuuksien rajoissa. Paljon mutkikkaampaa on kuvata tieteen ja taiteen alaan kuuluvan luovan henkisen työn työprosessia. Jos kuulemme kauniin sävelmän, näemme upeaa kuvataidetta tai luemme kiinnostavan tieteellisen artikkelin, saattaa olla aivan mahdotonta arvata, millaiset prosessit ovat sen tuottaneet. Valmis tutkielmakaan ei paljasta luomistyön kulkua. Kirjoittajien pohdiskelut, tuska, paniikin hetket, löytämisen riemu ja hyvien vaiheiden tyyni eteneminen jäävät heidän omaan kokemusmuistiinsa. Luovassa työssään jokainen kulkee omaa yksilöllistä polkuaan.

Tutkielman tekeminen kuvataan yleensä vaiheittain etenevänä, pitkäkestoisena ja rationaalina ongelmaratkaisuprosessina. Opiskelijan työprosessi elää kuitenkin omaa elämäänsä. Se

kulkee aikansa, sillä on erilaisia vaiheita, ja sitten se tulee päätökseen. Se koostuu tapahtumista ja osaprosesseista tavalla, jota ei välttämättä voi täysin ennustaa. Siihen vaikuttavat erilaiset ulkopuoliset tekijät, jotka voivat hidastaa tai nopeuttaa sitä. Myös prosessin sisäinen ohjautuminen voi olla odottamatonta. Usein omaa prosessia on mahdollista ymmärtää täysin vasta, kun se on jo päättynyt.

Tutkimustyöhön voimme tietenkin odottaa kuuluvan sellaisia yleisiä tieteellisen työn vaiheita kuin aiheen valinta ja rajaaminen, taustatietojen kerääminen, kirjoittamisprosessi jne. Mutta tieteellisten työvaiheiden tukena tarvitaan jatkuvasti erilaisia yleisiä työprosesseja kuten oman työn reflektointia, suunnittelua, motivaation ylläpitämistä sekä arviointia ja näiden pohjalta lähtevää, vähitellen lisääntyvää itseohjautuvuutta. Prosessi edellyttää opiskelijalta jatkuvaa oppimista, ja prosessissa opiskelija oppii koko ajan. Itseohjautuvuus on erityisen tärkeää silloin, jos ohjaus on väljää. Toisaalta ohjaus voi myös tietoisesti tukea itseohjautuvuutta ja tuottaa siten opiskelijalle voimautumisen kokemuksia. **Voimautumisella tarkoitamme opiskelijan henkilökohtaisten voimavarojen käyttöönottoa.**

Tutkimustyötä ei tehdä tyhjiössä, vaan sen etenemiseen vaikuttaa tutkijan koko elämäntilanne: sellaiset seikat kuin terveydentilan vaihtelut, muutokset taloudellisessa tilanteessa jne voivat aiheuttaa odottamattomia muutoksia työaikatauluun. Tieteellisinä tekijöinä prosessiin voivat puolestaan vaikuttaa esimerkiksi aiheen rajaamisessa eteen tulevat yllättävät ongelmat samoin kuin uudet, ehkä hämmentävätkin teoreettiset kehitte-lyt tai tutkimustulokset.

Työprosessi on näin ollen vuorovaikutustapahtuma siihen kohdistuvien tekijöiden ja opiskelijan henkilökohtaisen elämäntilanteen välillä. Niinpä sen pakottaminen tiettyyn hahmoon

kaventaa sen mahdollisuuksia. Prosessin kanssa eläminen on kuin virrassa uimista, käyttääksemme vanhaa taolaista vertausta. Tutkimustyön tekijää voi rohkaista etenemään siten kuin virta parhaiten kantaa. Hän voi kiertää esteet ja palata taas omaan kulkusuuntaansa. Kellumalla hän pääsee joskus eteenpäin paremmin kuin kovasti räpistelemällä. Joskus takertuminen virran reunalla kasvaviin pensaisiin voi tuntua hänestä turvallisemmalta, mutta silloin eteneminen lakkaa.

Tutkimustyön prosessuaalisen ja kontekstuaalisuuden luonteen vuoksi sen ohjauksessa on hyvä jättää ohjattavalle itselleen paljon henkilökohtaista liikkumavaraa, itsenäisen työskentelyn aluetta. Mutta hänelle voidaan tässäkin tarjota tukea – tietoa yleisistä työprosesseista, apua oman tilanteen tunnistamisessa, menetelmiä työprosessiongelmien ratkaisemiseksi ja mahdollisuuksia jakaa tuntemuksiaan ja pohdintojaan samanlaisia prosesseja käyvän vertaisryhmän turvallisessa ilmapiirissä. Tällaisesta yleisiä työprosesseja tukevasta, mutta henkilökohtaisen liikkumavaran tarjoavasta ohjauksesta on tässä teoksessa kyse.

Ryhmäopetuksesta ryhmäohjaukseen

Opinnäytetöitä ohjataan yleensä erilaisissa seminaariryhmissä. Tällä työskentelyllä on omat vankat kulttuuriset perinteensä ja käytänteensä, jotka vaihtelevat oppiaineesta ja laitoksesta toiseen. Niihin kuuluvat yleensä sellaiset työvaiheet kuten töiden esittely, opponointi ja näihin liittyvä yleiskeskustelu sekä ohjaava palaute. Seminaari on tyypillinen ryhmäopetustilanne, jossa on läsnä ohjauksellisia elementtejä. Nämä piirteet säätelevät myös seminaarin työskentelyssä havaittavia vuorovaikutus- ja kommunikaatorakenteita.

Perinteinen seminaaritoiminta on vuorovaikutuksen näkökulmasta tyypillisesti ohjaajakeskeistä, mikä on usein sekä opiskelijalle että – sanottakoon suoraan – ohjaajalle rasittavaa. Ohjaajalta kuluu työhön ja ryhmän aktivointiin paljon energiaa, ja siitä huolimatta opiskelijoiden osallistuminen kulloistakin työn esittelijää ja opponenttia lukuun ottamatta saattaa olla vähäistä.

Kokemuksemme ja havaintojemme mukaan tutkimustyön ohjaukseen saadaan aivan uudenlaisia oppimismahdollisuuksia käyttämällä hyväksi ryhmän ja ryhmäilmiöiden tarjoamia keinoja tieteellisen ongelmanratkaisuprosessin ja yleisten työprosessien ohjaamiseen. Ohjauksen muuttuessa enemmän opiskelijakeskeiseksi ja ryhmää hyödyntäväksi ohjaajalta vapautuu voimavaroja tieteellisen ohjauksen syventämiseen. Kehittääkseen ja ottaakseen käyttöön uusia työmuotoja ohjaaja tarvitsee sellaista tietoa ja ymmärtämystä, jota on saatavilla ryhmistä ja niiden toiminnasta. Siksi otamme seuraavassa esiin lyhyesti joitakin ryhmäilmiötä, jotka ovat olleet lähtökohtinamme kehittäessämme ryhmässä tapahtuvaa työprosessin ohjausta.

Ryhmäohjauksen edellytyksenä on, että ryhmää käytetään tietoisesti ja asiantuntevasti työskentelyn voimavarana. Tämä edellyttää, että seminaariryhmä toimii siinä mielessä kuin ryhmätoimintojen tutkijat ryhmän määrittelevät: ryhmällä on yhteiset tavoitteet ja intressit; jäsenet kokevat kuuluvansa ryhmään, ja tämä koetaan palkitsevana; ryhmän toimintaa kuvaa vuorovaikutteisuus ja ryhmässä on yhteiset työskentelysäännöt (Johnson & Johnson 1982; 1987). Vaikka seminaariryhmään osallistuvilla opiskelijoilla onkin väljästi sovitut yhteiset tavoitteet, eivät muut ryhmätoiminnan kriteerit toteudu: ryhmään kuuluvuus voi olla heikkoa, ryhmältä puuttuvat yhteisesti sovitut työskentelysäännöt, työskentely ei ole aidosti vuorovaikutteista jne. Niinpä silloin kun ryhmää halutaan käyttää ohjausre-

surssina, on jo aloitusvaiheessa hyvä kiinnittää erityistä huomioita yhteisten tavoitteiden jäsentämiseen, ryhmän toimintaan sitoututtamiseen sekä yhteisistä työskentelysäännöistä ja vuorovaikutuksen muodoista sopimiseen.

Työprosessien ohjauksessa ryhmän jäsenet sitoutetaan aktiiviseen oppimisprosessiin – **ohjattuun osallistumiseen**. Ryhmän jäsenet työskentelevät tavoitteellisesti tieteellisten kysymysten kanssa. Tätä työskentelyä tuetaan kiinnittämällä huomioita myös yleisiin työprosesseihin kuten suunnittelu, motivaatio, oman osaamisen tutkiminen, kirjoittaminen ja tiedon jäsentäminen. Osallistumalla ryhmässä erilaisiin työprosesseja näkyväksi tekeviin ja tukeviin aktiviteetteihin ryhmän jäsenet saavat ivoalluksia siitä, miten he itse toimivat eri tilanteissa. Pohtiesaan omia ja muiden ratkaisuja he esimerkiksi alkavat tiedostaa selvemmin omaa ajankäytön suunnitteluaan, arvioida omaa osaamistaan tai tutkia tapaansa ottaa vastaan palautetta. Yhteinen reflektointi ja kollegiaalinen palaute auttavat heitä mieltämään, miten toiset havaitsevat heidän toimintansa. Tässä osallistumisen prosessissa ryhmän jäsenet oppivat hyödyllisiä taitoja ja tietoja (pedagoginen ulottuvuus) ja myös oppivat itsestään tutkimuksen tekijöinä ja ihmisinä (psykologinen ulottuvuus). (Borgen, Pollard, Amundson & Westwood 1989.)

Työprosessien ohjaus ryhmässä perustuu kokemukselliseen ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen (Boud & Hiller 1995; Dewey 1933; Kolb 1984; Johnson & Johnson 1987). Ohjaajan tehtävänä on helpottaa kokemuksellista ja yhteistoiminnallista oppimisprosessia tarjoamalla erilaisia työskentelyä jäsentäviä aktiviteetteja ja harjoituksia. *Aktiviteettien* tavoitteena on antaa ryhmän jäsenille sellaisia kokemuksia, tietoja ja taitoja, joita he mahdollisesti tarvitsevat tai joita he voivat soveltaa meneillään olevissa projekteissa, ja joiden perustana ovat heidän aikaisem-

mat tietonsa ja taitonsa. *Harjoitusten* tavoitteena on harjaannuttaa olemassa olevia taitoja toistamalla toimintoja ja tilanteita. Luvussa V esittelemme joitakin tällaisia yleisten työprosessien ohjaukseen soveltuvia aktiviteetteja ja harjoituksia.

Ohjauksessa yleensä, niin myös ryhmäohjauksessa, on tärkeää luoda hyväksyvä ja oppimista tukeva ilmapiiri. Tämä tapahtuu erilaisin sopimuksin ja vuorovaikutusta säätelämällä. Turvallinen ympäristö mahdollistaa sen, että ryhmän jäsenet uskaltavat tutkimaan omia työprosessejaan, kokeilemaan uusia työtapoja ja olemaan mukana henkilökohtaisella panoksella. Ryhmäohjauksessa ryhmän jäsenet ja heidän keskinäiset suhteensa muodostavat ohjauksellisen voimavaran.

Ryhmän moniäänisyys tarjoaa monia erilaisia ajattelu- ja toimintavaihtoehtoja ja tekee siten mahdolliseksi ryhmän jäsenten kognitioita, asenteita ja käyttäytymistä koskevat muutokset. Tätä oppimisprosessia voidaan tukea esimerkiksi parityöskentelyllä tai työskentelemällä pienryhmissä. Erityisesti aikuisopiskelijoiden ohjauksessa vertaisryhmän monipuolisempi hyödyntäminen itse ohjaustapahtumassa avaa valtavia mahdollisuuksia. Ryhmäohjauksessa voi oppia sellaisia asioita, mitkä eivät yksilöohjauksessa ole mahdollisia.

Seminaariryhmän eri työskentelyvaiheisiin sijoitettujen oppimistehtävien, aktiviteettien, suunnittelussa on tärkeää, että ne ovat mielekkäitä sekä ryhmän yhteisten tavoitteiden että ryhmän jäsenten yksilöllisten tarpeiden näkökulmasta. Ryhmäkeskeisesti suunnitelluilla oppimistoiminnoilla on ohjauksessa kolme päätehtävää: tiedon saanti, taitojen hankkiminen sekä omien tunteiden, asenteiden ja uskomusten tarkastelu. Nämä kolme ulottuvuutta – tieto, tunne, toiminta – ovat psyko-pedagogisen ryhmäohjauksen ydin. (Borgen et al. 1989, 20.) Tällainen ryhmässä työskentely kehittää myös yleisiä työelämän valmiuk-

sia kuten yhteinen tiedonmuodostus sekä vuorovaikutus-, ongelmanratkaisu- ja tiimityöskentelytaidot, joita perustellusti voidaan edellyttää akateemisen tutkinnon suorittaneilta (Allan 1996, 93).



2. OPIKSELUN PROSESSEJA

Tämä luku esittelee työprosessien ohjauksen taustalla olevan yleisemmän käsitteellisen viitekehyksen. Työmenetelmien käytölle tässä esiteltyjen asioiden tuntemus ei ole välttämätön edellytys, mutta ne antavat ohjauksen tueksi kokonaisikäityksen ja rikastavat käytettyjen työmenetelmien merkitystä. Kirjaa kirjoittaessamme olemme tehneet monia valintoja. Yksi niistä on koskenut käsitteitä, joiden avulla jäsenämme opiskelua, siihen liittyviä työprosesseja ja niiden ohjausta. Kuvaamme opiskelua ja opinnäytetyön tekemistä nykyhetkessä tapahtuvana, tulevaisuuteen suuntautuvana tavoitteellisena toimintana – prosessina, jolla on päämäärä ja joka muodostuu toisiinsa kietoutuvista osaprosesseista. Tulevaisuuteen suuntautumisen osaprosesseina ovat motivaatio, suunnittelu ja arvioin-

ti. Nämä ovat vuorovaikutuksessa opiskelijan tulevaisuutta ja itseään koskevan sisäisen kuvan sekä opiskelijan sosiaalisen toimintakontekstin kanssa. Opiskelu on opiskelijan työtä, ja oppiminen sen keskeistä toimintaa. Tämän vuoksi käsittelemme lyhyesti opiskelijoiden opiskelu- ja oppimisorientaatiota sekä aikuisen oppimisen erityispiirteitä. Työprosessien ohjauksessa on mm. kysymys on näiden erilaisten opiskelun osaprosessien näkyväksi tekemisestä sekä niiden kanssa työskentelystä ryhmässä ja yhdessä.

Yleisiä näkökohtia

Motivaatio, suunnittelu ja arviointi sekä aikuisen oppiminen ovat työprosessien ohjauksen ytimessä. Kuten aikaisemmin olemme todenneet, tieteelliset ja yleiset työprosessit liittyvät toisiinsa, ja niiden tarkka erottaminen on keinotekoisia. Koska kuitenkin tieteellinen tutkimusprosessi, siihen liittyvä osaaminen sekä tämän prosessin ohjaaminen on ohjaajille tutumpaa ja toisaalta tieteenalakohtaista, keskitymme tässä kirjassa enemmän yleisiin työprosesseihin.

Korkeakouluopiskelijat ovat aikuisia tai nuoria aikuisia. Tämän vuoksi ohjaajan on hyvä olla tietoinen aikuisten opettamiseen ja ohjaamiseen liittyvistä yleisistä tekijöistä. Ensinnäkin aikuisen elämä kehitys- ja muutosprosessina tarjoaa virallisen opetussuunnitelman ohella oppimiselle laajat mahdollisuudet. Toiseksi ohjaajalle on hyödyksi tunnistaa aikuisen oppimisen motivaation ja oppimisen perusolemus – erityisesti niiden emotionaalinen pohja. Kolmanneksi ohjaajan on hyvä tiedostaa aikuisen elämäntietämyksen ja siihen liittyvän merkityksen antoprosessin vaikutukset aikuisten halukkuuteen oppia sekä tämän oppimisen suuntaan. Lopuksi ohjaajan on hyvä olla tietoinen aikuis-

opiskelijoiden tarpeesta kehittää siltoja koulutuksen, työelämän sekä yksityiselämän välillä. (Woolfe, Murgatroyd & Rhys 1987, 186–187.)

Kun olemme työskennelleet erilaisten opiskelijaryhmien kanssa, opiskelun sosiaalinen konteksti, elämismaailma tai elämänkenttä – millä käsitteillä siitä kulloinkin puhutaankin – on tullut havaittavaksi monella tavalla. Ohjauksessa kysymys on siitä halutaanko sen näkyvän, millaisilla metodeilla sitä tehdään näkyväksi, ja kuka ja mitä tietoa käyttää. Kaikki nämä ovat tärkeitä kysymyksiä. Työprosessien ohjaus nostaa esiin kysymyksiä myös siitä, missä kulkee yksityisen ja julkisen raja, ja mikä kuulu ohjaajan tehtäviin. Nämä on kysymyksiä, joita erityisesti opettajat ja ohjaajat meille esittävät. He kysyvät, mitä työprosessien ohjaus on ja mitä se ei ole.

Vaikka korostamme tässä kirjassa voimavarasuuntautunutta, voimauttavaa, lähestymistapaa, työprosessien *ohjauksessa ei ole kysymys opiskelijoiden psykoterapiasta tai parantavasta työstä, jossa käsitellään opiskelijoiden henkilökohtaisia, elämäntilanteeseen tai psyykeen liittyviä ongelmia*. Työprosessien ohjauksessa opiskelijaa autetaan tutkimaan ja selkiinnyttämään oman työhönsä liittyviä kysymyksiä. Näiden asioiden käsittely ja jäsentäminen on yleensä voimauttavaa ja lisää siten opiskelukykyä, mikä on opiskelijan yleisen hyvinvoinnin kannalta tärkeää. Psykologi Totte Vaden (YTHS) vertaa opiskelukykyä työkykyyn toteamalla muun muassa seuraavaa (Aikalainen 2004/1): [---] *Kun opiskelija tulee masennuksen vuoksi YTHS:lle, hänen hoitonsa alkaa usein sairasloman määräämisellä. Hoitona se merkitsee sitä, että hänen on otettava vakavasti voimiensa uupuminen ja oireidensa haitta-aste [---.] Entä mitä sitten olisi opiskelukyky. Opiskelukyky on monitahoinen asia ja se sijoittuu avarasti opiskelijaan ja hänen ympäristöönsä ... opiskelukyky määrittyy opiskelijan, hänen*

opiskelutoimintansa ja opiskeluympäristönsä sekä yliopistokulttuurin vuorovaikutussuhteessa. Monimutkaistako? – Opiskelukyky on suhdeverkosto, joka tuottaa ja korjaa hedelmää opiskelijassa [---]. Kokemuksemme mukaan työprosessien ohjauksella voi parhaimmillaan edistää opiskelijan opiskelukykyä.

Ohjaus sisältää usein neuvoja, mutta *se ei kuitenkaan ole pääsääntöisesti neuvovaa*. Neuvojen antaminen on luonteeltaan usein epäsymmetristä ja näin estää myös ohjauksen keskeisen tavoitteen, opiskelijan voimautumisen. (Arnkil 2000.) Neuvova ohjaaja usein ottaa selkeästi asiantuntijaroolin sekä -vallan ja antaa neuvojaan ilman, että ensin kysymisen kautta selvittäisi sitä, millaisiin asioihin opiskelija haluaa paneutua ohjauskeskustelussa. Käsittelemällä opiskelijan omista lähtökohdista nousevia kysymyksiä erilaisista näkökulmista tuetaan hänen oman ajattelunsa kehittymistä ja omien resurssiensa aktivointia. *Ohjaus ei ole myöskään mystistä*. Tätä mystisyyttä tuotetaan usein korostamalla vain yleisesti ohjauksen prosessinomaisuutta ja erittelemättä tarkemmin sitä, millaisista prosesseista puhutaan ja millaisilla menetelmillä prosesseja ohjataan.

Seuraavaksi käsittelemme lähemmin opiskelua ja opinnäytetyön tekemistä tulevaisuuteen suuntautuvana toimintana, sekä opiskelua ja aikuisen oppimisen erityisyyttä.

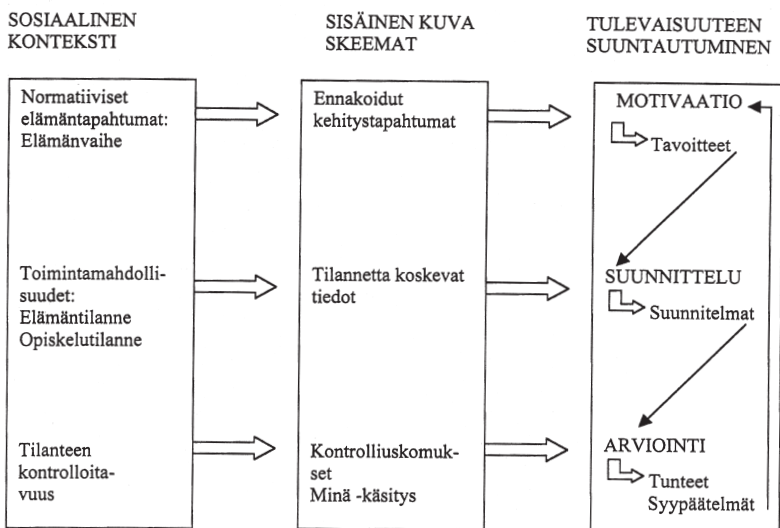
Tulevaisuuteen suuntautuminen

Opiskelu yleisesti ja opinnäytetyön tekeminen sen yhtenä osavaiheena ovat tulevaisuuteen suuntautuvaa toimintaa. Tulevaisuuteen suuntautuminen ilmenee toiminnallisesti siinä, että opiskelijat asettavat itselleen erilaisia tavoitteita, ja ajatuksel-

lisesti siinä, että he tavalla tai toisella pyrkivät ennakoimaan tulevaa toimintaansa. Tätä opiskelijan tietoista tulevaisuuteen suuntautumisen prosessia pyritään tukemaan nykyisin lain voimalla. Opetusministeriö edellyttää nimittäin, että jokaisen opiskelijan kanssa laaditaan opiskelun alussa henkilökohtainen opiskelusuunnitelma (HOPS), jonka toteutumista tuetaan ohjauksella (Eriksson ja Mikkonen 2003).

Tulevaisuuteen suuntautuvaa toimintaa ja ajattelua on kuvattu kolmivaiheisena prosessina, jonka osa-alueina ovat *motivaatio, suunnittelu* sekä *arviointi*. Nämä ovat vuorovaikutuksessa opiskelijan *tulevaisuuttaan ja itseään koskevan sisäisen kuvan* kanssa. Opiskelu tapahtuu aina myös tässä ja nyt – jossakin *sosiaalisessa kontekstissa*, jonka muodostavat opiskelijan elämänvaihe, elämäntilanne sekä toimintamahdollisuudet.

Suunnitellessaan tulevaisuuttaan opiskelija asettaa yleensä itselleen ensin tavoitteet. Tavoitteita muodostetaan vertailemalla omia motiiveja, kiinnostuksen kohteita ja arvoja sekä ennakoituja tulevia tapahtumia koskevaa tietoa keskenään. Ennakoinnit sisältävät mm. käsityksiä itsestä opiskelijana ja tutkielman tekijänä, käsityksiä omasta osaamisesta, omista vahvuuksista jne. Ennakointiin sisältyy myös käsityksiä ympäröivästä maailmasta, kuten tulevaa opiskelua, työelämää sekä muuta elämää koskevia visioita ja suunnitelmia. (Nurmi 1991.) Näitä havainnollistaa kuva 1, sivulla 38.



Kuva 1. Tulevaisuuteen suuntautumisen kuvaus (Nurmi 1991).

Opiskelu ja opinnäytetyön tekeminen sijoittuvat osaksi opiskelijan laajempaa sosiaalista kontekstia. Sen perusrakenteina ovat opiskelijan elämänvaihe, henkilökohtainen elämäntilanne, opiskelutilanne ja näissä toteutuva opiskeluprosessi sekä opiskelun mielekkyys. Opiskelijan yleinen elämäntilanne muodostuu asu- mistilanteesta, taloudellisesta tilanteesta, ihmissuhteista, vapaa- ajasta ja harrastuksista, perhe-elämästä ja yhä useamman koh- dalla myös osallistumisesta työelämään. Opiskelutilanne kor- keakoulussa muodostuu laitos- ja opiskelukulttuurista, jotka vaihtelevat oppiaineittain. Siihen kuuluu myös opintojen ylei- nen organisointi sekä opiskelijan saama opetus ja ohjaus jne. Opiskelijan elämäntilanne ja opiskelutilanne muodostavat opis- kelijalle mahdollisuuksien rakenteen, jonka puitteissa opiskelus- ta voi tulla mielekäs prosessi. (Aittola ja Aittola 1995.)

Käytännön kokemukset osoittavat, että opiskelijoiden tavoitteellinen toiminta ja siihen liittyvät motivaatio, suunnittelu ja itsearviointi vaihtelevat paljon. Kokemuksemme mukaan nämä ovat keskeisiä opiskelun työskentelyn edellytyksiä ja kietoutuvat monella tavalla myös aikuisen oppimiseen. Näiden keskeisten ilmiöiden ja käsitteiden selvittäminen auttaa käsityksemme mukaan ohjaajaa ymmärtämään sitä, mistä opiskelijan työprosessissa on kysymys ja miten suunnatulla ohjauksella voidaan auttaa opiskelijan työn etenemistä.

Motivaatio

Salmela-Aro ja Nurmi toteavat teoksensa 'Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet' esipuheessa seuraavasti: *[---] ihmisen ajattelua ja toimintaa on mahdotonta ymmärtää ilman tietoa hänen kiinnostuksistaan, mielihaluistaan, intohimoistaan – eli hänen motivaatiostaan [---] Motivaation keskeisenä teoreettisena kysymyksenä on pidetty, työntääkö jokin asia heidät liikkeelle vai vetääkö jokin asia heitä puoleensa.* (Salmela-Aro ja Nurmi 2002, 6.)

Motivaatio viittaakin hyvin yleisellä tasolla muun muassa siihen, mikä saa yksilön pyrkimään tavoitteisiinsa. Tavoitteisiin vaikuttavat muun muassa se, minkälaisia kiinnostuksen kohteita opiskelijalla on tulevaisuuteensa nähden. Jatko-opiskelijoiden motivaatioissa on selkeitä eroja tieteenalaryhmittäin. Esimerkiksi luonnontieteellisillä aloilla jatko-opiskelijat korostavat voimakkaammin urakehitykseen liittyvä motivaatiota, kun taas humanistisella ja kasvatustieteellisellä alalla opiskelevat painottavat enemmän jatko-opiskelun merkitystä osana oman persoonallisuuden kehitystä tai/ja opintojen hyödyntämistä yhteiskunnal-

lisessa elämässä jne. (Aittola 1995.) Perustutkinto-opiskelijoiden erilainen motivaatio opinnäytetyön tekemiseen näkyy selkeämmin erilaisina tiedonintresseinä (teoreettisesti orientoituneet/ammattillisesti orientoituneet).

Suuntautuminen opiskeluun ja opinnäytetyön tekemiseen onkin hyvä hahmottaa osana opiskelijan laajempaa elämän suunnittelun ja suuntautumisen kenttää. Suuntautumiseen liittyviä kognitiivis-motivatioonallisia tekijöitä on kuvattu sellaisilla käsitteillä kuten henkilökohtaiset pyrkimykset, elämäntehtävät, henkilökohtaiset projektit ja mielenkiinnon kohteet. Yhteistä erilaisille ymmärtämistavoille on se, että toiminta nähdään organisoituneena tavoitteisiin pyrkimisen ympärille; tavoitteet voivat olla joko yksilön pyrkimyksiä johonkin, mutta myös jonkin asian välttämisen kohteita. Edelleen tavoitteet voivat olla tietoisia tai tiedostamattomia. Toiminnan ohella ne vaikuttavat myös yksilön tunteisiin ja ajatteluun. (Emmons 1993.)

Asetettujen tavoitteiden aikaulottuvuus ja laajuus vaihtelevat. Näitä on motivaatio-tutkimuksessa kuvattu erilaisilla käsitteillä. *Elämäntehtävillä* kuvataan yleensä laajoja elämänkulun eri vaiheisiin liittyviä motiivitekijöitä kuten esimerkiksi parisuhteen solmimista tai lasten hankkimista varhaisessa aikuisiässä ym. Elämäntehtävät liittyvät ajallisesti elämänkulun eri vaiheisiin. Niissä korostuu yksilön kehitykseen liittyviä tekijöitä. Opinnäytetyön ohjausryhmässä on usein eri elämänvaiheissa olevia, eri-ikäisiä opiskelijoista, joskus nuorista aikuisista eläkeikäisiin. Erilaiset elämänkulun vaiheet merkitsevät erilaisia yksilöllisiä tavoitteita ja kiinnostuksen kohteita. Ohjaajan on hyvä tiedostaa, että opiskelijoiden toimintaa ohjaavat motivationaaliset kehykset voivat olla hyvin erilaisia.

Nykyiset mielenkiinnon kohteet viittaa käsitteenä kahden ajallisen pisteen – tavoitteeseen sitoutumisen ja tavoitteen saa-

vuttamisen tai sen hylkäämisen – väliseen oletettuun tilaan (Klinger, Barta & Maxeneir 1980). Opiskelijan elämässä on opiskelun ja opinnäytetyön lisäksi yleensä monia muita mielenkiinnon kohteita – vielä saavuttamattomia tavoitteita, joiden vetovoimaisuus on vaikuttamassa myös opiskeluun liittyvien tavoitteiden saavuttamiseen tai niiden hylkäämiseen. Kun työprosessit vaikeutuvat, kyse saattaa olla myös motivaation suuntautumisesta muihin tärkeämmäksi koettuihin asioihin. Elämään on tullut uusia vetovoimaisia asioita, esimerkiksi perheen perustaminen, kiinnostava työ jne.

Henkilökohtaisten projektien käsite on osoittautunut varsin hyödylliseksi selvitettäessä opiskelijoiden motivaatiota ja opiskeluun suuntautumista. Lähtökohtana on se, että opiskelijan toimintaa kuvataan hänen omassa toimintaympäristössään. Henkilökohtaisten projektien kautta opiskelijat ovat kiinnittyneitä erilaisiin sosiaalisen elämänmuotoihin, kuten perhe-elämään, vapaa-aikaan, työhön ja opiskeluun. Projektien sisältö ja laajuus voivat vaihdella konkreettisista päivittäisistä projekteista (esim. kuntosalilla käynti) pitkäkestoisiin projekteihin (esim. lasten kasvatus). Henkilökohtaiset projektit muotoutuvat yksilöllisesti, ja ne ovat opiskelijan elämän kontekstiin sidottuja. (Little 1983; 1987.)

Henkilökohtaisten projektien tutkimiseksi on kehitetty menetelmä, joka on suomennettu ja jota on käytetty Suomessa muun muassa yliopisto-opiskelijoiden elämäntytyväisyyden ja mielenterveysongelmien tutkimisessa (Salmela-Aro 1996; Salmela-Aro & Nurmi 2002). Metodin runkona on yksilön itseään koskeva henkilökohtaisten projektien lista, minkä jälkeen arvioidaan kunkin projektin kohdalla erikseen muun muassa niiden tärkeyttä, toteutettavuutta, henkilökohtaista sitoutumista ko. projektiin, arvioitua edistymistä, projektin toteutumisen riip-

puvuutta itsestä, omaa kyvykkyyttä, käytössä olevia keinoja, stressaavuutta, vaikeutta sekä projektin herättämiä positiivia ja negatiivisia tunteita.

Henkilökohtaisten projektien saavuttamisen on todettu olevan yhteydessä muun muassa opiskelijoiden elämäntyytyväisyyteen ja psyykkiseen hyvinvointiin (Salmela-Aro1992). Mitä enemmän opiskelijoilla on elämässään saavuttamattomia tavoitteita, sitä enemmän heillä näyttää olevan myös psyykkiseen hyvinvointiin liittyviä ongelmia. Edelleen ne opiskelijat, jotka uskovat saavuttavansa tekeillä olevan projektinsa, edistyvät opinnoissaan paremmin kuin ne, joiden usko omiin mahdollisuuksiin on heikko. (Salmela-Aro & Nurmi 1995.)

Opiskelua suuntaava laaja motivaatiotekijä on opiskelijan sitoutuminen opiskeluun. Se on tärkeä opintomenestyksen ja opinnoissa pysymisen ennustaja. Opiskelijoiden sitoutuminen opintoihin vaihtelee opiskelun kuluessa. Yleisenä suuntauksena näyttää olevan, että kaikilla tieteenaloilla sitoutuminen opintoihin kasvaa opintojen edetessä. Siihen vaikuttavat henkilökohtaisten tekijöiden ohella myös opiskeluympäristöön liittyvät tekijät, mm. ohjaus ja sosiaalinen tuki. (Rautapuro & Väisänen 2002.) Opiskeluun sitouttaminen ja opiskeluun liittyvien erilaisten työprosessien tukeminen ohjauksella ja neuvonnalla ovat tärkeitä korkea-asteen koulutuksen laatutekijöitä, joihin onkin viimeaikoina kiinnitetty huomiota (Eriksson & Mikkonen 2003).

Kokemuksemme mukaan opiskelijoiden on varsin hyödyllistä erityisesti opinnäytetyön alkuvaiheessa kartoittaa omia henkilökohtaisia projektejaan, arvioida niitä ja näin selventää itselleen sitä, millaiseen projektien kenttään opiskelu ja siihen liittyvät osaprojektit kuten opinnäytetyö sijoittuvat. Usein opiskelijat itsekin hämmästyvät sitä, mitä kaikkea heidän elämässään on meneillään. Mistä riittää aikaa opinnäytetyön tekemiseen? Hyvä

kysymys! On arvioinnin paikka. Miten tehdä tilaa ja aikaa opiskelulle? Työprosessiongelmien saattavat myös myöhemmissä opin-
näytetyönvaiheissa olla yhteydessä elämänkentän uudelleenjäsen-
tymiseen.

Henkilökohtaisten projektien tarkastelumenetodia ja sen so-
veltuvuutta erilaisiin tarkoituksiin on esitelty tarkemmin luvus-
sa V (s. 155).

Korkeakoulujen laitokset ovat erilaisia työ- ja opetuskult-
tuureiltaan. Näitä kulttuureita on kuvattu muun muassa akateemisen
heimokulttuurin käsitteellä. (Ylijoki 1998). Olemassa
oleva kulttuuri näyttää vaikuttavan opiskelijoiden motivaatioon
– erityisesti akateemiseen ja sosiaaliseen sitoutumiseen. Tiede- ja
laitoskulttuurit ovat yleensä suhteellisen pysyviä, ja niiden muut-
taminen edellyttää yhteisöllistä ponnistusta. Muutos on aikaa
vievä prosessi, mutta mahdollinen. Ja vaikkapa ei nyt muutosta
niin kovasti kaipaisikaan, on hyvä tunnistaa oman laitoksen/yl-
sikön opetus- ja ohjauskulttuurin piirteitä. Kulttuuri ilmenee ja
vaikuttaa yhteisesti jaetuissa merkityksissä, jotka puolestaan oh-
jaavat toimintaa (Juuti 1999). Vaikkapa kahvilla voi keskustella
kollegojen kanssa seuraavista kysymyksistä ja miettiä, onko niil-
lä jotakin tekemistä opiskelijoiden motivoitumisen ja sitoutu-
misen kannalta:

Miten arvostamme opetusta ja ohjausta?

Millaisia käsityksiä opetuksesta, oppimisesta ja ohjauksesta meillä on?

Millaiset ovat opetus- ja arviointikäytäntömme?

*Millaista kieltä käytämme kun puhumme opetuksesta
(ja opiskelijoista)? jne*

Suunnittelu

Opiskelu ja opinnäytetyön tekeminen edellyttävät opiskelijalta erilaisia suunnitelmia. Opintojen alussa opiskelijoiden edellytetään nykyisin tekevän koko opiskelua koskevan henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman (HOPS). Tämän suunnitelman tavoitteena on orientoida opiskelijat pitkäkestoiseen opiskeluun, pohtia eri valintojen merkitystä urasuunnittelun näkökulmasta ja ennen kaikkea sitouttaa opiskelijat tavoitteelliseen opiskeluun. Henkilökohtaisen opintosuunnitelman tekeminen edellyttää yleensä jonkinasteista ohjausta ja neuvontaa, joka voidaan korkeakoulun sisällä organisoida eri tavoin. Suunnitelma ei ole luonteeltaan staattinen, vaan sitä täsmennetään ja tarkistetaan opiskelun edetessä. (Eriksson & Mikkonen 2003.) Opinnäytetyöhön liittyvät erilaiset suunnitelmat lienevät korkeakouluopiskelijalle eräänlainen suunnitelman prototyyppi. Tutkimussuunnitelma esitellään usein vaiheittain etenevänä suunnittelu- ja toteutusprosessina. (esim. Hirsjärvi et al 2002.) Prosessia vaiheistetaan yleensä osasuunnitelmilla, joiden tarkoituksena on järkevöittää ja tavoitteellistaa ajallisesti usein pitkää tutkimusprosessia. Miller, Galanter ja Pribram (1960) kuvaavat klassisessa teoksessaan 'Plans and structure of behaviour' inhimillistä toimintaa suunnitelman toteuttamisena. He näkevät suunnitelman tietynlaisena ohjeiden hierarkiana: suunnitelmat toimivat perustana, kun yksilöt organisoivat toimintaansa.

Suunnitteluprosesseja on jäsennetty eri tavoin. Yleensä suunnittelu kuvataan toimintojen sarjana. Suunnittellessaan jotakin projektia tai tehtävää yksilön on ensin muodostettava kuva tilanteesta tai käsiteltävästä kysymyksestä. Tämän jälkeen hänen on valittava tavoite ja ratkaistava mahdolliset erilaisten tavoitteiden väliset ristiriidat. Hänen on arvioitava tavoitteiden realis-

tisuus ja tarkoituksenmukaisuus suhteessa vallitseviin olosuhteisiin. Kolmas vaihe sisältää päätöksen siitä, onko realistista ja kannattavaa tehdä suunnitelma etukäteen. Tämän jälkeen on valittava strategia, jolla tavoite saavutetaan. Tällöin vertaillaan keskenään erilaisten strategioiden etuja ja haittoja. Seuraava vaihe on suunnitelman toteuttaminen. Suunnitelman toteutusta arvioidaan koko ajan, jotta pystytään tekemään mahdollisia muutoksia ja huomataan, milloin tavoite on saavutettu. (Scholnik & Friedman 1993.)

Suunnittelua tarvitaan myös lyhyemmällä aikajänteellä. Oman ajankäytön viikko- ja päiväsuunnitelmat edistävät yleensä tavoitteellista toimintaa. Suunnittelu on tärkeä osa opettajan omaa työtä ja työyhteisön yhteisten toimintojen koordinointia. Suunnittelun apuna (esim. opiskelijavalintaprosessi) voidaan käyttää esimerkiksi Akateemista juoksurataa (Nummenmaa 2003). Metodin avulla on mahdollista hahmottaa prosessin vuosittaisessa kierrossa olevia syklejä ja tapahtumia. Nämä ovat osittain toistuvia, ja tässä mielessä niiden sijoittaminen radalle auttaa ennakkoimaan tulevia tapahtumia ja näin saattaa omalta osaltaan edesauttaa hallinnan kokemusta.

Opiskelija voi oman opinnäytetyönsä suunnittelussa soveltaa samaa juoksurataa (lukukaudet, kuukaudet, viikot). Lukuvuotta kuvaavalle radalle sijoitetaan aikataulullisia tavoitteita, esimerkiksi milloin 1. tutkimussuunnitelma on valmis, mihin aineiston keruu ajoittuu, mikä ajankohta varataan tutkielman kirjoittamiseen jne. On hyvä hahmottaa muiden opintojen suhde opinnäytetyön prosessiin. Joku voi nähdä juoksuradan myös estejuoksuratana, jolloin – jos näin haluaa – radalle voi kuvitella vesihautoja ja tai muista esteitä, jotka on matkalla on ylitettävä ovathan suunnitelmat vuorovaikutuksessa opiskelijan toimintakontekstin kanssa. Ohjauksessa opiskelijan suunnitelma voi toimia yhdenlaisena työskentelysopimuksena.

Opiskelijoiden suunnittelua voidaan tukea monilla erilaisilla harjoituksilla. Näitä asioita konkretisoidaan tarkemmin luvuissa III ja V.

Itsearviointi

Arviointia pidetään tärkeimpänä oppimiseen vaikuttavana tekijänä. Opiskelija arvioi toimintaansa koko ajan: ennen toiminnan aloittamista, sen aikana ja toiminnan päätyttyä. Opiskellessaan opiskelija on jatkuvasti myös erilaisen ulkoisen arvioinnin kohteena (tentit, seminaariopponointi jne) .

Itsearviointiprosesseja on käsitteellistetty eri tavoin. Ennen toiminnan aloittamista opiskelija pohtii omia selviytymismahdollisuuksiaan. Tätä on kuvattu muun muassa *pystyvyyssodotusten käsitteellä* (esim. Bandura 1977a,b; 1986). Kun opiskelija toiminnan päätyttyä etsii onnistumisensa tai epäonnistumisensa syitä, puhutaan ns. *kausaaliatribuutioista* (Weiner 1985).

Bandura (1977a; 1986) on sosiokognitiivisessa oppimisteoriassaan kiinnittänyt huomiota opiskelijoiden itsearvioinnin, kiinnostusten ja akateemisten saavutusten välisiin yhteyksiin. Tutkimuksissaan hän havaitsi, että samalla kykytasolla olevien henkilöiden suoritukset voivat poiketa toisistaan merkittäväällä tavalla riippuen siitä, miten he arvioivat omia kykyjään. Tätä Bandura nimittää *minäpystyvyydeksi*. Minäpystyvyys on osa yksilön minärakennetta, johon kuuluu yksilön arviot ja uskomukset itsestään, itsensä arviointi (esim. itsearvostus) ja käyttäytyminen. Minäpystyvyys toimii välittävänä kognitiivisena rakenteena, joka säätelee yksilön toimintaa ja motivaatiota. Se on luonteeltaan kohdespesifi. Se kohdistuu rajatusti johonkin kohteeseen – esimerkiksi tilastomatematiikan, tieteellisten menetelmi-

en tai tieteellisen kirjoittamisen osaamiseen ja oppimiseen. Minäkäsitys on yksilön pysyvämpi tulkinta minuudestaan.

Bandura erottaa minäpystyvyydessä tulosodotukset ja pystyvyysodotukset. Tulosodotukset ovat toiminnan ennakoituja tuloksia koskevia uskomuksia. Yksilöt valitsevat sellaisia toimintoja, joissa he uskovat onnistuvansa. Pystyvyysodotukset puolestaan kuvaavat yksilön vakuuttuneisuutta siitä, onko hän on kykenevä saamaan aikaan tuloksiin vaadittavaa toimintaa. Esimerkiksi opiskelija voi tietää, minkälaisella toiminnalla hän saavuttaisi päämääränsä, mutta epäillä pystyykö hän siihen.

Minäpystyvyyden on todettu vaikuttavan monella tavalla opiskelijan suuntautumiseen. Useat tutkimustulokset osoittavat positiivisen riippuvuuden opiskelijoiden minäpystyvyyssodotusten ja suoritusten välillä; vahvat pystyvyysodotukset – usko omaan selviytymiseen ja osaamiseen – luovat myös motivaatiota. Opinnäytetyön ohjauksessa opiskelijoiden pystyvyysodotukset tulevat usein esiin heidän keskustelleessaan työhön liittyvistä kysymyksistä, vaikkakin yleensä nämä keskustelut käydään kuppiloissa ja kahvioissa (”En kyllä pysty kirjoittamaan riviäkään. – Minä kyllä kirjoitan, mutta nuo metodit ovat aivan mielettömän vaikeita, en selviä niistä”). Opinnäytetyön tekemiseen liittyviä pystyvyysodotuksia voi selvittää yksinkertaisilla itsearviointimenetelmillä (ks. s. 164).

Erilaiset itsearviointiprosessit ovat vaikuttamassa silloin, kun opiskelijat esimerkiksi tentin tai seminaarin jälkeen arvioivat onnistumistaan tai epäonnistumiseen. Näitä prosesseja on kuvattu muun muassa *kausaaliattribuutioiden* käsitteillä (Weiner 1985). Kysymys on siitä, että ihmisellä on hyvin vahva halu tehdä päätelmiä toiminnastaan ja sen tuloksista; opiskelijalla esimerkiksi siitä, miten valmistautui tenttiin, ja miksi tentti epäonnistui tai onnistui.

Yleensä päätelmissä tai selityksissä esiintyy kolmenlaista syyulottuvuutta. *Kontrollin sijainti* eli lokaatio sisältää tulkinnan siitä, tulkitaanko tapahtumaa omasta itsestä vai ulkoisista tekijöitä johtuvaksi. *Toiminnan kontrolloitavuus* sisältää puolestaan tulkinnan siitä, miten itse on pystynyt vaikuttamaan toimintaan ja tuloksiin. *Pysyvyysulottuvuus* koskee arvioita vaikuttavien syiden pysyvyydestä tai muuttuvuudesta. Toimintaa koskevat selitykset ovat yhteydessä opiskelijoiden kokemaan tyytyväisyyteen. (Burke, Hunt & Bickford (1985.) Opiskelijat näyttävät ottavan vastuun menestymisestään sellaisista suorituksista, joihin he itse ovat tyytyväisiä. Vastaavasti ulkoisia tekijöitä, tehtävän vaikeutta tai toisten ihmisten osuutta tarjotaan selitykseksi sellaisiin opintosuorituksiin, joihin ollaan tyytymättömiä.

Sisäinen kuva

Yksilön häntä itseään ja ympäristöään koskevasta tiedosta käyte-
tään *yksilön sisäisen kuvan käsitettä*. Opiskelijalle se muodostuu mm. tulevia tilanteita koskevista tiedoista sekä hänen käsityk-
sistä itsestään. Edellä kuvattuja tulevaisuuteen suuntautumisen osaprosesseja – tavoitteiden asettamista, suunnitelmien laadinta ja itsearviointia – ohjaavat opiskelijan sisäinen kuva sekä se sosiaalinen konteksti, jossa hän toimii: hänen elämänvaiheensa, kulloinenkin elämäntilanne, opiskelutilanne ja toimintamahdollisuudet. (Nurmi 1991.)

Sisäinen kuva on käsitteenä moniulotteinen, eikä sitä tässä yhteydessä ole mahdollista avata kovin laajasti. Esittelemme muutaman siihen liittyvän käsitteen, joiden arvioimme olevan hyödyllisiä kun yritämme ymmärtää toimivaa, tuntevaa ja itseään jatkuvasti arvioivaa opiskelijaa – subjektia, joka koko ajan antaa merkityksiä tapahtumille.

Opiskelijan käsitys itsestään sisältää subjektiivisen mielikuvan itsestä. Minäkuva on itseä koskevien uskomusten yleistynyt ja jäsentynyt oppimistulos. Se pitää sisällään muun muassa opiskelijan itseensä kohdistamat pystyvyysodotukset, toimintastrategiat sekä elämistyylin (Häyrynen 1968). Opiskelijaminäkuva on osa opiskelijan yleistä minäkuvaa, johon kuuluu muun muassa sellaisia asioita kuin opiskelijan käsitykset omasta osaamisestaan, kyvyistään ja taidoistaan oppijana. Nämä käsitykset vaikuttavat hänen suuntautumiseensa.

Toisaalta on tärkeää muistaa, että opiskelijaminäkuva myös muovautuu ja muuttuu vuorovaikutuksessa oppimisympäristön kanssa. Aho (1988) totesi muun muassa laajassa seurantatutkimuksessaan, että opiskelijaminäkuva vahvistuu alussa opiskelun kuluessa, mutta siirryttäessä syventäviin, yleensä vaativampiin opintoihin minäkuvassa tapahtuu huomattavaa heikkenemistä. Tutkimustulokset ovat 1980-luvun lopulta, mutta sellaisenaan hieman hätkähdyttäviä ja voivat hyvin pitää paikkansa myös tällä vuosituhannella. Samantyyppisiä tuloksia on saatu nuoremillakin ikäryhmillä (peruskoulun ala-aste). Tulokset antavat aihetta pohtia opetus- ja ohjauskäytäntöjen kehittämistä erityisesti opiskelijoille annettavan arvioinnin ja palautteen näkökulmasta.

Opiskelijat arvioivat jatkuvasti itseään. He ovat jatkuvasti opettajien/ohjaajien sekä opiskelijatovereidensa arvioinnin kohteena. Tämän arviointiprosessin seurauksena opiskelijan käsitys itsestään muovautuu ja muuttuu jatkuvasti. Arviointiprosessit ja erilaiset arvioinnin tavat ovat keskeinen osa seminaarikäytäntöjä sekä henkilökohtaisen opinnäytetöiden ohjauksen käytäntöjä. Arviointi on keskeinen oppimista säätelevä tekijä. Arviointi vaikuttaa aina oppimiseen, mutta ohjaaja ei ole välttämättä tietoinen siitä, miten hänen arviointinsa vaikuttaa opiskelijaan. Viime kädessä arviointi suodattuu oppimiseen opiskelijan itsear-

vioinnissa sille antaman merkityksen kautta. Arvioinnin ja palautteen kysymykset ovat opetuksessa ja ohjauksessa niin keskeisiä, että palaamme niihin vielä myöhemmin.

Opiskelijoiden erilaisia ihmisiä, tilanteita ja tapahtumia koskevat ajatukset, uskomukset ja tunteet ovat keskeisiä oppimista- ja suuntaavia tekijöistä. Se, millaisia havaintoja opiskelijalla on kyvyistään ja pystyvyydestään, millaisia kiinnostuksen kohteita tai arvoja ja asenteita hänellä on – kaikki nämä ovat vaikuttamassa opiskelijoiden tavoitteen asetteluun ja siihen, miten he prosessoivat itseään ja ulkomaailmaa koskevaa tietoa. Tämä moninaisuus voidaan ottaa ryhmän oppimisen resurssiksi, jos niin halutaan.

Opiskelun sosiaalinen konteksti

Kun edellä on esitelty tulevaisuuteen suuntautumisen prosesseja sekä opiskelijan sisäisen kuvan suhdetta näihin prosesseihin, on useasti viitattu niin sanottuun kolmanteen ulottuvuuteen eli siihen toimintakontekstiin, jossa opiskelija elää. Tulevaisuuteen suuntautumisen prosessit tapahtuvat osana opiskelijan sosiaalista kontekstia, jonka osatekijöinä ovat muun muassa opiskelijan elämänvaihe, elämäntilanne ja siihen liittyvät toimintamahdollisuudet sekä mahdollisuus vaikuttaa tilanteeseen.

Opinnäytetyön ohjausryhmässä on usein eri-ikäisiä, eri elämänvaiheissa olevia nuoria aikuisia tai aikuisia. Tässä mielessä aikuisen oppimisen erityisyys on opetuksen ja ohjauksen peruslähtökohta. Eri-ikäisyys ja erilaiset elämänvaiheet näkyvät usein opetus- ja ohjaustilanteissa opiskelijoiden erilaisina tavoitteina ja kiinnostuksen kohteina. Eri elämänvaiheisiin liitetään myös toisistaan poikkeavia, yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti mää-

rittynyttä *äänmukaisia normatiivisia odotuksia*; nuoruusiässä on löydettävä oma koulutusala ja ammatti, nuoren aikuisen odotetaan solmivan kiinteän parisuhteen, perustavan perheen ja siirtyvän työelämään jne. Nämä odotukset ovat omalta osaltaan suuntaamassa opiskelun ohella eri-ikäisten opiskelijoiden kiinnostuksen kohteita ja suunnitelmia.

Eri elämänvaiheissa olevien opiskelijoiden opiskelu toteutuu ja saa merkityksensä osana opiskelijan elämän kokonaisuutta, jota on kuvattu muun muassa elämismailman (Aittola & Aittola 1985) ja elämäkentän (Peavy 1997; 2004) käsitteillä. Elämismailman perusrakenteina ovat opiskelijan henkilökohmainen elämäntilanne, opiskelutilanne sekä näissä toteutuva opiskeluprosessi ja opiskelun mielekkyys.

Opiskelijan *yleiseen elämäntilanteeseen* kuuluvat asumistilanne, taloudellinen tilanne, ihmissuhteet, vapaa-aika ja harrastukset, perhe-elämä ja yhä useamman kohdalla myös osallistuminen työelämään. Tähän liittyvät myös opiskelijan tulevaisuutta koskevat suunnitelmat. *Opiskelutilanne* korkeakoulussa muodostuu laitos- ja opiskelukulttuurista eli opintojen yleisestä organisoinnista sekä opetuksesta ja ohjauksesta. Nämä yhdessä muodostavat opiskelijan toimintaa mahdollistavan kentän, jossa opiskelusta voi tulla mielekäs prosessi. *Opiskelun mielekkyyden kokemiseen* liittyvät opiskelustrategiat, opiskelun relevanssi ja mielekkyys. (Aittola & Aittola 1985.)

Peavy (1997) kuvaa yksilön/opiskelijan elämäkokonaisuutta elämäkentän käsitteellä. Sen osa-alueina ovat läheiset ihmissuhteet, työelämä/oppiminen, terveys ja fyysinen hyvinvointi, vapaa-aika/luovuus ja maailmankatsomus/arvot jne. Opiskelijan minä on ja toimii tämän elämäkentän ytimessä. Minä on aktiivisesti toimiva, valintoja tekevä ja vaikuttava. Opiskelijan työskentelylleen antamat merkitykset nousevat näistä elämäalueista.

Vaikeudet joillakin elämäalueilla heijastuvat toisille elämäalueille, mutta samanaikaisesti myös eri elämäalueet toimivat myös toistensa voimavaroina. Opiskelijan toiminnat, arvot ja tiedot ovat toisiinsa linkittyneitä. Opiskelijat hakevat tapahtumille merkityksiä ja antavat niille merkityksiä. Tässä mielessä merkitys liittyy vahvasti myös motivaation käsitteeseen. Työprosessien ohjauksessa oman elämänkentän tarkempi hahmottaminen ja tutkiminen voi auttaa opiskelijaa tunnistamaan eri elämäalueiden välisiä suhteita, niihin mahdollisia liittyviä ristiriitaisia paineita (esim. opiskelu ja työ) sekä erityisesti voimavaroja.

Opiskelu- ja oppimisorientaatio

Opiskelu asemoituu kokonaisuutena osaksi opiskelijan elämismailmaa, tulevaisuuteen suuntautumista sekä opiskelu- ja oppimisprosesseja. Samassa opiskeluvaiheessa olevat opiskelijat muodostavat heterogeenisen ryhmän. He ovat eri-ikäisiä, elävät erilaista elämänvaihetta, elämän kokonaistilanne ja opiskelutilanne ovat erilaisia. Opiskelijoiden *orientaatio opiskeluun ja oppimiseen* on usein myös erilaista.

Opiskeluorientaatiolla tarkoitetaan opiskelijan suhteellisen pysyvää tapaa suuntautua opiskeluun (Entwistle 1988). Orientaatioita kuvataan usein kahdella käsittepareilla: akateeminen/teoreettinen vs. ammatillinen/käytännöllinen tai tietoa muokkaa-va/tietoa toistava orientaatio. Opiskelijat muodostavat selkeästi kaksi erilaista ryhmää – ammatillisesti orientoituneet ja teoreettisesti orientoituneet. Ammatillisesti orientoituneet korostavat koulutuksessa ammattipätevyyden antavan tutkinnon suorittamista, kun taas teoreettisesti orientoituneet korostavat

vahvasti tieteellisyys kehittämistä. Eri tieteenalojen opiskelijoiden orientaatiot ovatkin erilaisia. Erityisesti perustieteitä opiskelevien orientaatiossa korostuu teoreettisuus ja soveltavien tieteiden opiskelijoilla ammatillisuus. (Aittola & Aittola 1985; ks. myös Lonka & Lindholm-Ylänne 1996.) Orientaatiot eivät ole kuitenkaan pysyviä, vaan niissä on havaittavissa muutoksia opiskelun eri vaiheissa.

Mäkinen ja Olkinuora (2002) kuvaavat opiskeluorientaatiota hieman toisenlaisella jäsennyksellä. Yli tuhannen opiskelijan aineistoon perustuvassa tutkimuksessa löydettiin seitsemän erilaista suuntautumistapaa opiskeluun: omistautumattomuus, saavutusorientaatio, sosiaalinen orientaatio, ammatillinen orientaatio, ahdistuneisuus, pintaoppiminen ja suunnitelmallisuus. Orientaatiotyyppien esiintymisen yleisyys vaihteli tiedekunnittain. Tutkijoiden tulkinnan mukaan omistautumattomuuden yleisorientaatio muodostaa yhden keskeisen riskiryhmän, mutta myös haasteen ohjauksen kehittämiseksi, sillä orientaatioon liittyy usein myös koulutusalan valintaa koskevaa epävarmuutta.

Opiskeluorientaation lisäksi opiskelijat ovat usein jo aikaisemmissa vaiheissa omaksuneet erilaisia *lähestymistapoja oppimiseen ja tiedon prosessointiin* (Entwistle 1997; Entwistle & Ramsden 1983; Marton & Säljö 1976). Pintasuuntautunut, syväsuuntautunut ja strateginen orientaatio johtavat yleensä laadullisesti erilaisiin tuloksiin opiskelussa ja tätä kautta vaikuttavat myös laajemmin opiskeluprosesseihin. Sekä yleinen opiskeluorientaatio että opiskelijan suuntautuminen oppimiseen näyttäytyvät ohjaajalle erilaisina oppimisen ja työprosessin haasteina.

Opiskeluorientaatiosta ja oppimistyyleistä on saatavilla paljon suomenkielistäkin kirjallisuutta sekä erilaisia itsearviointimenetelmiä, joiden avulla näitä voidaan selvittää. Eräs suhteellisen nopea mittari perustuu kokemuksellisen oppimisen teoree-

tikko Kolbin jäsenyykseen (1985, 237–238). Hän erottaa opiskelijoiden oppimistyyliensä kaksi perusulottuvuutta: konkreettinen-abstrakti ja aktiivinen-reflektiivinen. Näiden ulottuvuuksien ristiintaulukoinnista syntyy neljä oppimista kuvaavaa perustyyppiä.

Konvergentti tyyppi muodostuu abstraktista käsitteellistämisestä liittyneenä aktiiviseen kokeiluun. Tällaisen opiskelijan vahvuutena on teorioiden soveltaminen käytäntöön. *Divergentissä oppimistyyli*ssä yhdistyy konkreetti kokemuksellisuus reflektiiviseen havainnointiin. Tämän oppimistyylin vahvuus on luovuudessa tarkastella tutkittavana olevaa ilmiötä erilaisista näkökulmista ja laajojen kokonaisuuksien hahmottaminen. *Assimilatorinen oppimistyyli* muodostuu abstraktista käsitteellistämisestä ja reflektiivisestä havainnoinnista. Tätä oppimistyyliä edustavien opiskelijoiden vahvuutena on teoreettisten mallien rakentaminen. *Akkommodaattori* yhdistää konkreettisen kokemuksen aktiiviseen kokeiluun. Tällaiset opiskelijat ovat vahvasti toiminnallisia ja kokeilunhaluisia.

Kolbin mukaan eri tieteenalat suosivat erilaisia opiskelijoita. Opiskelijoiden itsensä on hyvä tunnistaa oma orientaationsa. Samoin myös ohjaajalle saattaa olla hyödyllistä tietää, millainen opiskelu- ja oppimisorientaatio ohjaa sekä häntä itseään että opiskelijaa. Opiskelijoiden erilaiset ongelmanratkaisutyylit tulevat esiin opiskelijaryhmän työskentelyssä. Tätä erilaisuutta voidaan hyödyntää ohjattaessa ryhmätyöskentelyä, mutta myös yksilöohjauksessa.

Aikuisen oppimisen erityisyys

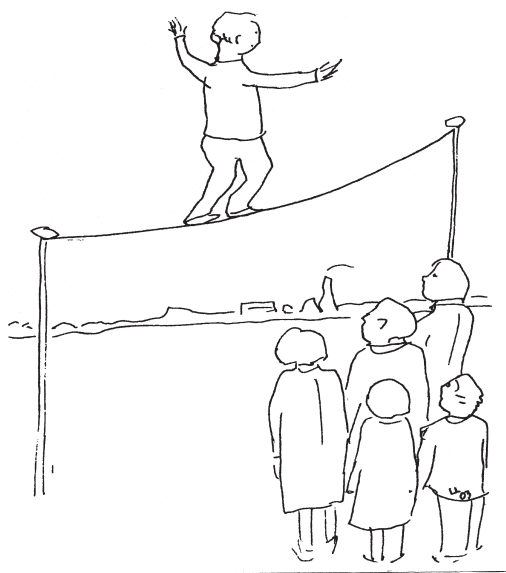
Opiskeluun liittyviä työprosesseja on kuvattu osana tavoitteen suuntautuvaa toimintaa. Aikuisen oppimisen yhteydessä puhutaan myös tavoitteellisesta eli kognitiivisesta oppimisesta. Olennaista tavoitteellisessa oppimisessa on aiempien tietovarastojen ja kokemuksen käyttö, mikä ilmenee muun muassa siinä, että uusi tieto ymmärretään aiemman tiedon avulla, muokataan ja yhdistetään vanhaan tietoon. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999.) Aikuisen oppimista ohjaavat hänen maailmankuvansa ja minäkäsityksensä. Yksilöllä on taipumus omaksua entisten käsitystensä mukaista tietoa ja torjua ristiriitaista tietoa. Uusi tieto muuttaa myös aikaisempaa tietoa.

Aikuinen on aktiivinen tiedonkäsittelijä – erilaista tietoa vastaanotetaan, muokataan ja tulkitaan. Tässä prosessissa yleisestä informaatiosta tulee henkilökohtaista tietoa, joka syntyy kokemuksesta ja sen tulkinnasta. Aikuisen oppimisen yhteydessä puhutaan usein myös syväoppimisesta. Syväoppimisella tarkoitetaan prosessia, jossa muodostetaan suhteita tiedonosien ja merkitysten etsimisen välille. Toisin sanoen syväoppimista tapahtuu esimerkiksi silloin, kun opiskelijat etsivät merkitystä sille, mitä he ovat opiskelemassa, suhteuttavat sen aikaisempaan kokemukseensa ja käsittelevät aktiivisesti opiskeltavana olevaa ainesta. (Säljö 1981.)

Mezirow (1991) laajentaa tätä määritelmää korostamalla uusien merkitysten tuottamisen tarpeellisuutta sovellettaessa ja integroitaessa uutta oppimista. *Aikuisen oppimisessa ja ohjauksessa on oleellista syväoppiminen, jossa uutta tietoa integroidaan henkilökohtaiseen merkityssysteemiin. Syväoppimisen prosessi ei ole seikkailu, jossa oppija ammentaa tietoa. Se on prosessi, mikä mahdollistaa sen, että oppija integroi tietoa merkityssysteemeihinsä.*

Nämä merkitysrakenteet sisältävät itseä ja muita koskevia uskomuksia, arvoja ja olettamuksia ja ne muodostavat henkilön elämämaailman.

Vaikka kognitiiviset prosessit – ajattelu ja tiedon käsittely – ovat aikuisen oppimisessa keskeisessä asemassa, ne eivät kuitenkaan riitä yritettäessä ymmärtää aikuisen oppimista. Erityisesti silloin kun puhumme muutoksesta, tunteiden ja asenteiden merkitys oppimista säätelevänä tekijänä tulee varsin keskeiseen asemaan. Tunteet ja tieto sitoutuvat toisiinsa. Oakley ja Jenkins (1996, 122) toteavat: *tunteet ovat ihmisen henkisen elämän keskiössä: tunteet perustavat, säilyttävät, muuttavat tai päättävät ihmisen ja hänen ympäristönsä merkittäväksi koettujen tekijöiden välinen suhteen.* Tunteiden merkitystä aikuisten oppimisessa on kuitenkin huomioitu vähän – opetus- ja oppimistapahtumat näyttäytyvät pääsääntöisesti 'tunteiden autiomaana' (Varila 1999). Tunteiden ja oppimisen välinen suhde saattaa hämmentää opinäytetyön ohjaajaa. On vaikea myös mieltää, miten tuoda tunnetyö tieteelliseen seminaariin. Luvussa V esitetyt aktiviteetit antavat ohjaajalle ja opiskelijoille mahdollisuuden tunnistaa ja käynnistää tunteet tärkeäksi osaksi oppimisprosessia luontevana osana varsinaista työskentelyä.



3. OHJAAJANA TYÖPROSESSEISSA

Tässä luvussa pyrimme valottamaan tutkimustyöhön liittyvien yleisten työprosessien luonnetta ja merkitystä tieteellisen tutkimuksen etenemiselle. Olemme määritelleet yleiset työprosessit motivaatio-, suunnittelu-, ja arviointiprosesseiksi, jotka liittyvät opiskelijan opiskeluun ja oppimiseen. Yleiset työprosessit kytkeytyvät monesti opiskelijan elämäkenttään sekä hänen tapansa nähdä itsensä ja arvioida itseään. Pyrimme myös osoittamaan, miten ongelmat näissä yksilöllisissä työprosesseissa voivat vaikuttaa tieteelliseen työhön hidastaen tai hankaloittaen sitä. Siinä missä ”tuotteeseen tähtäävä” opinnäytetyöprosessi kuvataan usein loogisena ja lineaarisena, vaihteellaisena etenevänä prosessina, yleiset työprosessit limittyvät, toistuvat ja liittyvät toisiinsa odottamattomin tavoin. Niinpä emme

voi tehdä tässä kunniaa niiden luovan kaoottiselle luonteelle, vaan niitä esitellään osittain tutkimuksen erilaisiin työvaiheisiin liittyvinä. Näin lukijankin on helpompi paikallistaa, mistä prosessista milloinkin on kyse. Esittelemme samalla alustavasti prosessisuuntautunutta ohjausta sekä työmenetelmiä, jotka saattavat olla käyttökelpoisia myös perinteisessä seminaarityöskentelyssä.

Matkalle lähtö

Pitkäkin matka alkaa yhdellä askeleella.

Tao Te Ching

Opiskelijat kuvaavat usein opiskelua ja opinnäytetyön tekemistä matkana (Nummenmaa & Lautamatti 2004), joten tarkastelemme sitä tässä hieman tarkemmin. Metaforaan sisältyy ajatus matkan kohteesta/tavoitteesta, jonkinlaisesta matkasuunnitelmasta sekä matkavarustuksesta, mutta myös innostuksesta, epävarmuudesta ja odotuksista. Opinnäytetyön ohjaus puolestaan voidaan nähdä matkakumppanuutena. Sanan *kumppani* alkupeiräiset juuret ulottuvat latinankieleen (*com* ja *panis*), jossa se viittaa leivän jakamiseen. Ranskan- ja englanninkielessä kumppanuus (*companion*, *company*) merkitsee sekä kumppanuutta että yritystä. Kumppanuuteen liittyy myös vahvasti matkan idea. Kumppanuutta on se, että tehdään matkaa yhdessä: kuljetaan samaa tietä yhdessä ja jaetaan eväät matkan aikana. Leipä voidaan ymmärtää myös vertauskuvallisesti matkan varrella tapahtuvana ravinnon ja voimavarojen jakamisena ja tästä syntyvänä kasvuna, kehityksenä, oppimisena. (Vanhalakka-Ruoho 1999.)

Millaista ravitsevaa kasvua, kehitystä ja oppimista opinnäytetyön tekeminen voi opiskelijalle tarjota? Selvääkin selvempää

on se, että oppimisen keskiössä on tieteellisen ja teoreettisen ajattelun kehittyminen, tieteellinen viestintä ja tieteellisten metodien hallinta sekä näiden soveltaminen oman tieteenalan kannalta relevantin ongelman ratkaisuun. Opiskelijalta tämä edellyttää monenlaista osaamista: teoreettista ajattelutaitoa, kykyä hallita tieteenalan kannalta keskeisiä käsitteitä ja malleja sekä taitoa rajata ongelma, edelleen tieteellistä argumentointia, ongelmakeskeistä ja kriittistä lukutaitoa relevantin tiedon löytämiseksi sekä tieteellistä raportointia, mikä puolestaan edellyttää yleensä loogista esitystaitoa ja luovuutta. Näiden taitojen ja osaamisten kehittyminen opiskelun kuluessa saattaa kuitenkin jäädä vähäiseksi, mikä voi johtaa opintojen keskeyttämiseen tutkimuksentekovaiheessa. (Venkula 1988, 207.)

Kyse ei ole pelkästään osaamisen puutteesta, vaan siitä että opiskelijoilla on pitkään muotoutuneita toimintatapoja (esim. oppimistyyli ja -strategiat) ja asennoitumistapoja (esim. itseen liittyviä käsityksiä), jotka tulevat esteeksi opinnäytetyön etenemiselle. Lisäksi monimuotoistuneet elämäntilanteet tuovat mukanaan uusia suuntia. Työprosessien ohjauksen yhtenä tavoitteena on tuoda tieteellisen työn rinnalle ja tueksi ohjausta, joka mahdollistaa opiskelijan henkilökohtaisen voimautumisen. Opiskelijakeskeinen ja prosessisuuntautunut ryhmässä tapahtuva ohjaus avaa siten opiskelijalle muitakin oppimisen mahdollisuuksia tieteellisen työskentelyn oppimisen ohella.

Työprosessien ohjauksen perusideana on **ohjattu osallistuminen**, jossa erilaisten aktiviteettien avulla tuetaan opiskelijan/opiskelijaryhmän työskentelyä. Opiskelijan toimintaa kuvaavat **omistajuus, osallisuus ja toimijuus**. Oppimiselle ja työskentelylle luodaan uudenlainen kulttuurinen tila. Näin mahdollistetaan myös työelämän kannalta muiden tärkeiden kvalifikaatioiden kehittyminen.

Ohjattu osallistuminen

Yhtenä työprosessien ohjauksen kehittämistyömme lähtöajatuksena on ollut Deweyn (1916/1966) toteamus *the very process of living together educates*. Jokainen opetustilanne on oppimistilaisuus. Toinen kysymys on, oppivatko opiskelijat sitä, mitä ohjaaja toivoo ja uskoo heidän oppivan, vai kohdistuuko oppiminen esimerkiksi piiloviesteihin oppimistapahtuman institutionaalista merkityksestä, ohjaajan asenteista tai vanhoja minäkäsityksiä vahvistavista elementeistä. – Tarkastelemme tässä oppimista kontekstiin sidottuna tapahtumana; ne tavat, joilla opimme, ovat riippuvaisia ympäröivistä kulttuurisista oloista ja käytänteistä (Wenger 1998). Oppimisen näkökulmasta ovat liksäksi keskeisiä vuorovaikutus- ja viestinnälliset prosessit ohjaajan ja opiskelijan/ryhmän välillä sekä ryhmänjäsenten välillä (Peavy 2001, 22–23; Säljö 1999,12).

Tiivistäen voidaan todeta, että työprosessien ohjauksen perusideana on ollut kehittää seminaarioppimiselle uudenlainen sosiokulttuurinen tila, sellainen, josta japanilaiset käyttäisivät nimeä *ba* tai joka olisi ruotsalaisille *kolmas tila*: avoimeksi muotoutuva sosiaalinen avaruus, joka tukee hyvää yhdessäoloa, vapaata ideointia ja siten laaja-alaista oppimista.

Ohjattuun osallistumiseen kuuluu välitön vuorovaikutus ja konkreettinen yhteistyö sekä sopiminen toiminnan rakenteista ym. ehdoista (materiaalit, paikat, osallistumisen ehdot). Ohjattu osallistuminen viittaa konkreettiseen käytännölliseen toimimiseen ja tekemiseen, oppimiseen tähtääviin keskusteluihin ja havaintoihin itsestä ja toisista. Se tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden muutokseen: ajatella itsestä uudella tavalla, antaa asioille ja tapahtumille uusia merkityksiä, suuntautua uudelleen. Ohjatussa osallistumisessa olennaisia prosesseja ovat vuorovaikutus

ja kommunikaatio. Erilaiset tehtävät, aktiviteetit ja harjoitukset, merkitysten jakaminen, yhteistoiminta ja yhteisen maaperän etsiminen ovat ohjatun osallistumisen keskeisiä elementtejä.

Peavyn (1997, 12–20) sosiodynaamisen ohjauksen lähtöolettamuksia mukaillen näemme myös opinnäytetyön työprosessien ohjauksen toteutuvan alla esiteltyjen periaatteiden pohjalta.

1. *Ohjaus on ennen kaikkea oppimisprosessi*, jossa sekä ohjaaja että opiskelijat oppivat.

2. Opiskelijat oppivat asioita, ideoita tai taitoja parhaiten silloin, kun he itse *osallistuvat oppimisprosessiin aktiivisesti ja kun oppiminen on heille mielekästä ja merkityksellistä*. Osallistuminen ja oppiminen sujuu helpommin silloin, kun opiskelijoita ohjataan oppimisprosessissa. Sosiodynaamiseen ohjaukseen sisältyy vahvasti ”tekemällä ja toimimalla oppimisen periaate”.

3. Sosiodynaaminen ohjaus sisältää ajatuksen *tulevaisuuteen suuntautumisen ja suunnittelun metodologiasta*. Suuntautumisessa ja suunnittelussa on kyse siitä, että opiskelijoita autetaan selvittämään itselleen muun muassa seuraavia kysymyksiä:

Mitä tavoittelen?

Miten ajattelen ja ratkaisen ongelmia?

Millaisia vahvuuksia tai voimavaroja minulla on?

Miten toimin saavuttaakseni tavoitteeni?

Näiden asioiden selvittely on tärkeää, jotta opiskelijat voisivat edetä tärkeinä pitämiensä tavoitteiden suunnassa.

4. Sosiodynaamisen ohjauksen keskeisiä työmenetelmiä ovat keskustelu, kysymykset, tarinat, metaforat ja symbolit eli erilaiset *kieleen ja*

kommunikaatioon liittyvät työvälineet. Ohjauksessa käytetään myös sellaisia kulttuurisia työkaluja, joiden avulla tavoitetaan ihmisen eikielellisiä prosesseja (esim. visualisointi ja erilaiset kartat).

5. *Ohjaus on prosessi, joka tähtää opiskelijan voimavarojen vahvistamiseen. Ohjaajan ja opiskelijan/opiskelijoiden keskustelussa voidaan esittää muun muassa seuraavanlaisia kysymyksiä:*

Millaisia oivalluksia tai tietoja tarvitsen päästäkseni lähemmäksi tavoitteita?

Mitä taitoja tai osaamista tarvitsen, jotta pääsen siihen tavoitteeseen on minulle tärkeä tai merkityksellinen?

Millaiset asenteet tai arvot palvelevat minua parhaiten?

Voinko nähdä itseni keskeneräisenä, tekeillä olevana projektina?

Millaisia esteitä tielläni on? Voinko voittaa ne? Miten?

Otanko vastuun tekemisistäni ja ratkaisuistani?

Ohjatun osallistumisen prosessia voidaan hyödyntää sekä yksilö- että ryhmäohjauksessa. Tähän sopivia erilaisia aktiviteetteja ja harjoituksia esitetään luvussa V. Toivomme lukijan käyttävän luovaa mielikuvitustaan soveltaessaan niiden käyttöä omaan ohjaustyöhönsä.

Aloittaminen

Tutkielman/gradun/väitöskirjan tekemiseen liittyvän matkan aloittaminen aktivoi opiskelijassa monenlaisia tieteellisiä ja yleisiä työprosesseja: hän joutuu arvioimaan, onko hänellä riittävästi motivaatioita, tarkistamaan omaa osaamistaan tieteellisen tutkimuksen kannalta, suunnittelemaan työn tekemisen osaksi muuta ajankäyttöään, sitoutumaan ryhmän toimintaan jne.

Ohjaajan suhtautuminen tähän tilanteeseen on ratkaiseva. Ohjaaja, joka ymmärtää, miten monisyinen ja tärkeä tämä aloitus-tilanne on opiskelijoiden tulevalle työskentelylle, voi hyödyntää vaihetta tietoisesti.

Kun aloitetaan työskentely uuden ryhmän kanssa, ensimmäisessä tapaamisessa on keskeistä orientoitua perustehtävään: tutustuttaa ryhmänjäsenet toisiinsa, selvittää ryhmänjäsenten ja ohjaajan odotuksia sekä tehdä työskentelysopimus (molempipuoliset sitoumukset). Nämä liittyvät *ryhmän työprosesseihin* ja kannattelevat ryhmän työskentelyä eteenpäin. Jo tässä vaiheessa voi suositella myös vuorovaikutussopimusten tekemistä ja soveltamista (ks. s. 142). Yhteisten odotusten ja sitoumusten näkyväksi tekeminen antaa hyvän lähtökohdan ryhmän työskentelylle. Näitä asioita käsittelemme tarkemmin ryhmäohjausta käsittelevässä luvussa IV.

Työskentelysopimus koskee ryhmän jäsenten sitoutumista työskentelyyn ja sitä koskevia periaatteita (ks. s. 145). Koska erityisesti ylempien tutkielmien ohjaukseen sisältyy yleensä paljon myös henkilökohtaista ohjausta, suosittelemme myös *ohjaussopimuksen* tekemistä (ks. s. 148). Tähän sopimukseen kirjaataan lyhyesti työlle yhdessä asetettuja tavoitteita, ohjaajan ja opiskelijan vastuut, opiskelijan työnsä tekemiseen käyttämä aika, ohjaajan ohjaukseen varaama aika sekä sopimuksia yhteydenotto- ja tapaamiskäytännöistä. Erilaisia malleja on esitetty muun muassa Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirjassa (Levander, Kaivola & Nevgi 2003).

Delamont (1997, 23–24) käsittelee väitöskirjaa tekevien jatko-opiskelijoiden ohjausta, mutta hänen ajatuksensa sopivat hyvin muuhunkin opinnäytetöiden ohjaukseen. Hän esittää eräitä keskeisiä asioita, *joita ohjaaja voi odottaa opiskelijalta*:

- opiskelija tulee ohjaukseen valmistautuneena;
- opiskelija tuottaa jatkuvasti kirjallista materiaalia ja jakaa luonnosmateriaalia;
- opiskelija on säännöllisesti yhteydessä ohjaajaan;
- opiskelija tekee sovitut tehtävät yhteisesti sovitun aikataulun mukaisesti.

Opiskelija voi puolestaan odottaa ohjaajalta

- säännöllistä ohjausta;
- suullista palautetta ;
- kirjallista palautetta;
- saavansa kirjalliseen materiaaliin kirjalliset kommentit koh-
tuullisessa ajassa.

Kun ohjaussuhde solmitaan, on aiheellista keskustella ns. yleisistä toimintakäytännöistä. Ohjaajan on hyvä selvittää oma tapansa työskennellä ohjattavien kanssa, ja miten ohjattavien tarpeet sovittautuvat tähän. Ohjaussuhteeseen liittyviä käytännöllisiä kysymyksiä ovat muun muassa seuraavat:

- tapaamisten ajoitus ja tiheys
- paras tapaamisaika
- etukäteen sovittava aihe ja työjärjestys
- yhteydenpitokäytännöt
- vuosittainen ohjauksen sykli.

Keskustelun kohteena voi myös olla se, millaisiin asioihin ohjauksesta halutaan erityisesti apua ja mihin itse kukin on ohjaajana erityisesti halukas antamaan ohjausta: metodologinen apu, apua kirjallisuuteen, kenttätöön suunnitteluun, kirjoittamisen kommentoimiseen jne. On tärkeä kertoa sekin, missä ohjaaja *ei osaa apua antaa*, mutta voi ohjata muuhun ohjaukseen. Ohjaus-

ja työskentelysopimus luovat yhdessä peruskehityksen työnhajaukselle.

Opiskelijoiden yleinen *orientoituminen opinnäytetyöhön* ja sen merkitys työtään aloittaville opiskelijoille – ja siten myös ohjaajalle – saattaa vaihdella suuresti. Tämä on tullut esiin esimerkiksi Yljoen ja Ahrion (1995) tutkimuksessa, jossa selvitetiin yliopisto-opiskelijoiden gradun tekemiselle antamia merkityksiä. Osa opiskelijoista näki gradun muiden suoritusten kaltaisena, osin hieman laajempuna opintosuorituksena. Se vaatii enemmän työtä, mutta se ei poikkea oleellisella tavalla muista opinnoista. Näin ollen sen tekemiseen ei koettu liittyvän myöskään erityisiä ongelmia. Myyttinen gradu puolestaan näyttäytyy kolmena erityyppisenä merkityksenä, vertauskuvana. Ensimmäisessä *gradun teko on kuin lapsen synnyttäminen*: asioita kypsytellään ja suuren ponnistuksen jälkeen päästään lopputulokseen. Toiseksi gradunteko nähdään *suurena seikkailuna*. Matkalle lähdettäessä ei oikein tiedetä mitä on tulossa. Seikkailuun liittyy uuden kokemuksen viehätys; edessä voi olla vaikeuksia ja esteitä, mutta myös yllätyksen ja riemun hetkiä. Kolmas vertaus kuvaa graduntekoa *viimeisenä tuomiona*, jossa oma osaaminen ja akateeminen oppineisuus punnitaan. Erityisesti myyttiseen graduun sisältyy vahvasti gradun aloittamiseen ja tekemiseen liittyvä kynnyks. Vaikka työ koetaan innostavana, siitä saattaa muodostua opiskelijan koko elämää hallitseva painajainen.

Sen lisäksi, että tällaiset metaforat kertovat yleisestä orientoitumisesta opinnäytetyön tekemiseen, ne saattavat antaa tietoa myös opiskelijoiden erilaisesta ohjauksen tarpeesta. Pidämme mahdollisena, että erityisesti myyttisiä merkityksiä tutkielman tekemiselle antavat opiskelijat hyötyvät sitouttavista ja motivaatiota tukevista työtavoista. Metafora-työskentelyä on kuvattu tarkemmin sivulla 188.

Opinnäytetyön tekeminen on aikaa vievää puuhaa. Sitä se on myös opinnäytetyön ohjaajalle. Tuttu tilanne lienee sekin, että seminaarissa istuu opiskelijoita, jotka osallistuvat keskusteluun aktiivisesti, vaikka oman työn tekemiselle ei näytä olevan aikaa. Ohjaajan näkökulmasta on suotavaa, että seminaariin tulevalla opiskelijalla on myös aikaa työskentelyyn, ohjaaja kun puolestaan voi sijoittaa ohjauksen vain ko. lukuvuoden työsuunnitelmaan. Tähän liittyy juuri ohjaussopimus.

Tutkimustyön aloitusvaiheessa opiskelijoita ja ohjaajaa saat-
taa huolestuttaa se, riittääkö opiskelijoiden *osaaminen*, varsinkin kun heillä ei välttämättä ole tarkkaa käsitystä siitä, millaista osaamista tutkimustyö ja ohjaaja edellyttävät (Ahrio 1997). Osaamisen yhteinen tutkiminen ryhmässä esimerkiksi ideariihen avulla auttaa vähentämään epävarmuutta (ks. s. 149). Samalla opiskelijat ja ohjaaja voivat keskustella osaamiseen liittyvistä vaatimuksista. Näin myös ”gradu tuotteena” saa ympärilleen lihaa ja verta. Ideariihen avulla voidaan yhdessä koko ryhmän kanssa tutkia opiskelijoiden käsityksiä vaadittavasta osaamisesta.

Kuten missä tahansa oppimisprosessissa, tutkielman laatimisessa kehittyy parhaimmillaan paitsi kirjaviisuus ja joukko uusia taitoja, myös itsenäinen ote oppimiseen ja tekemiseen. Yliopistoympäristössä tavoitteena on vähittäinen irtautuminen ohjaajan otteesta, ja joskus opiskelijasta saattaa tuntua siltä, että tutkijan alku jätetään yksinkertaisesti aika ajoin yksin. Hänen on hyödyllistä ymmärtää, että tutkielman valmistuminen riippuu viime kädessä hänestä itsestään. Nuoren tutkijan itsenäistymisen perustana on tietoisuus siitä, mitä jo osaa ja tietää. Hänen kannattaakin istua miettimään näitä kysymyksiä. Ehkä kannattaa rohkaista ohjattavia laatia paperille erilaisia inventaarioita pohtimalla seuraavanlaisia kysymyksiä:

Mitä olen oppinut aikaisempien opintovaiheiden yhteydessä?

Mitä uutta minun tarvitsee oppia?

Mistä saan apua oppimiseen?

Millaisia ulkoisia ja sisäisiä esteitä näen työlleni?

Tarkempaa ”oman osaamisensa salkun” kartoitusta varten opiskelijoiden on hyvä selvittää mitä heillä on käytössään seuraavista:

- yleistä tietoa tutkittavasta *tieteenalasta*, sen paradigmaista, eri koulukunnista, metodeista ja käsitteistä;
- tarkempaa tietoa omasta *tutkimuskohteesta*: teoreettiset näkökulmat ja niiden ongelmat, tärkeimmät käsitteet ja vastaava terminologia, koulukunnat, niiden saavutukset ja rajoitukset, tärkeimmät tutkimustulokset ja niiden kritiikki;
- tietoa *metodologiasta* ja *metodeista*;
- käsityksiä itse *tutkimusprosessista*: mitä on odotettavissa, miten etenen, mistä saan apua;
- kokemuksia *kirjoittamisesta* luovana prosessina;
- tietoa *tekstinkäsittelystä* ja *muusta tietoteknologian hyödyntämisestä* tutkimustyössä sekä yliopiston siihen tarjoamista mahdollisuuksista;
- käsityksiä omista *työskentelyehdoista*: aika, tila, omat tottumukset, niin hyvät kuin huonotkin, oma terveys ja mitä sen ylläpito edellyttää, mahdolliset rasittavat olosuhteet ja niiden vaatimat voimat sekä toimenpiteet;
- käsityksiä omasta *tavasta suhtautua stressiin* ja työpaineisiin sekä keinoista pitää yllä itseluottamusta vaikeina aikoina;
- käsityksiä *tuen lähteistä* tutkimustyössä ja elämässä yleensä (opettajat, ohjaajat, ryhmät, ystävät, muut kuin akateemiset yhteisöt).

Oman osaamisen tutkiminen voidaan liittää luonnollisena jatkona ideariihen työskentelyyn. Näin opiskelijat selvittävät itselleen, mitä osaamista heille itse asiassa on aikaisempien opintojen osalta kertynyt, ja mille osaamisen alueille oppimisen uudet haasteet kohdistuvat. Useilla opiskelijoilla on olemassa jo portfolio, joka on tässä työssä hyvä apuväline (Hakala 1999). Tarjolla on myös erilaisia digitaalisia apuvälineitä.

Monet opiskelijat hyötyvät työskentelypäiväkirjasta, jossa keskitytään erityisesti työprosesseihin. Tätä voidaan myös käyttää ohjauksen apuvälineenä; opiskelijat voivat seminaarissa esitellä ohjaajalle ja toisilleen, miten ovat työskennelleet ja ratkaisseet työssä eteen tulevia ongelmia. Päiväkirja auttaa opiskelijaa tulemaan tietoisemmaksi tutkimustyön prosessuaalisesta luonteesta ja sen etenemisestä hänen omassa yksilöllisessä elämäntilanteessaan. Se auttaa häntä havaitsemaan selkeämmin oman työskentelyn rutiineita, reunaehtoja ja vaihtoehtoisia ongelmanratkaisukeinoja. Näitä voidaan pitää yleisinä akateemisen koulutuksen tavoitteina, jotka myös valmistavat itsenäiseen työskentelyyn työelämässä.

Suunnitelmat ja suunnitteluprosessit

On sanottu, että kaikki työ tehdään vähintään kahdesti: ensin ajatuksissa ja sitten lopullisessa muodossaan. Tutkielman tekoon tämä pätee erityisen hyvin. Siinä opetellaan uutta, siinä työskennellään monimutkaisten käsitteiden kanssa, ja siinä lopputulos toteutuu rakenteellisesti selkeästi säädellyssä muodossa. Suunnittelevan, ohjattua mielikuvitusta käyttävän ajattelun osuus on siinä erittäin tärkeä.

Jos opiskelija on ennen opinnäytetyön aloittamista selvinnyt opinnoistaan lyhytjaksoisella, ehkä suhteellisen vähäisellä suunnittelulla, opinnäytetyön tekeminen vaatii enemmän. Jos opiskelu on ollut ikään kuin hauskojen lautamajojen tai nopeasti toteutettavien tiipii-rakennelmien pystyttämistä, opinnäytetyö edellyttää laajempaa, monimuotoisempaa ja vaativampaa konstruktiota, joka etenee hitaasti ja edellyttää hyvää suunnittelua.

Tällaisen haasteen edessä on hyvä muistaa, että mieli on oivallinen suunnitteluväline, kun sen toimintaa alkaa ymmärtää, ja yhteistyön säännöt selviävät. Kuvitteellinen maailma tekee mahdolliseksi edetä suunnitelmissa nopeammin kuin aineellisessa maailmassa on mahdollista. Siellä on mahdollista tarkistaa ajatuksia, miettiä mitä erilaisista vaihtoehdoista seuraa, siirtää syrjään huonolta näyttävät ja jatkaa lupaavia vaihtoehtoja ilman, että vielä joutuu sitoutumaan konkreettisesti mihinkään.

Tässä on syytä tehdä samanlainen erottelu prosessin ja tuotoksen välillä kuin tutkimuksen suhteen yleensäkin. *Suunnitteluprosesseilla on omat sääntönsä, suunnitelmilla omansa.* Tutkimuksen tekijän on hyödyllistä tuntea itselleen tyypilliset tavat suunnitella asioita ja keinot, millä edistää suunnittelua. Hänen on myös hyvä olla tietoinen siitä, minkä muotoisia suunnitelmia on tarpeen laatia työn edistämiseksi. Hän tarvitsee ainakin työn rakenteeseen ja sisältöön liittyviä suunnitelmia ja oman työn etenemiseen liittyviä suunnitelmia. Jokaisen on hyvä selvittää itselleen, miten tarkkaa ja usein tapahtuvaa suunnittelun olisi omalla kohdalla syytä olla. Seuraavassa tarkastellaan ensin tutkijalle tarpeellisia suunnitelmia ja sitten suunnittelua työprosessin osana.

Minkä tahansa työn eteneminen edellyttää jonkinasteista mielessä olevaa ohjaavaa rakennetta tai hahmoa. Se voi olla vain

puoliksi tietoinen tai se voi olla näkyviin kirjoitettu yksityiskoh-
tainen aikataulu. Opiskelijan on hyvä miettiä, missä muodossa
suunnitelmat auttavat häntä parhaiten, millaisia suunnitelmia
tarvitaan työn alkuvaiheessa. Suunnitelmat voivat olla hyvinkin
erilaisia ja henkilökohtaiseen elämäntilanteeseen liittyviä. Otam-
me tässä esille kaksi sellaista suunnitelmaa, joita yleensä tarvi-
taan: työn aihetta ja rakennetta koskeva tutkimussuunnitelma ja
oman ajankäytön suunnitelma, johon sisältyy eteneviä työvai-
heita.

Tutkimussuunnitelma

Avukseen *tutkimussuunnitelman* tekoon tutkielman tekijä tar-
vitsee yleistä tietoutta erilaisten tutkimusasetelmien ja menette-
lyiden etenemisestä, ehdoista ja soveltuvuudesta. Hän alkaa pe-
rehtyä yleiseen oman alansa tutkimusmetodologiseen kirjalli-
suuteen, jotta hänelle alkaa selvitä, millä ehdoilla hän voi toteut-
taa suunnittelemansa tutkimuksen. Tämä vaihe, jossa hän jou-
tuu ottamaan vastaan paljon uutta tietoa, helpottuu, jos tarjolla
on tutkimusmenetelmiin liittyviä kursseja tai jos näitä asioita
käsitellään seminaarissa. Ellei ulkoista tukea ole tarjolla, opiske-
lijoita voi rohkaista vaikkapa perustamaan itsenäisesti toimivan
tukiryhmän, joka auttaa esimerkiksi uuden tiedon hankkimises-
sa ja jäsentämisessä (liite 1).

Tutkimussuunnitelman tekemisen tueksi opiskelijalla on
saatavilla runsaasti korkeatasoista äidinkielistäkin kirjallisuutta,
osittain yleisiä osittain tieteenalakohtaisia oppaita. Viittaamme
seuraaviin paljon käytettyihin teoksiin: Hakala 1999; Hirsjärvi,
Remes & Sajavaara 2002; Eco 1989; Kinnunen & Löytty 1999.
Tällaisella kirjallisuudella on laaja kysyntä; uusia oppaita ilmes-
tyy jatkuvasti eri muodossa.

Suunnitelmia tarvitaan tutkimuksen kaikissa vaiheissa, joskin ne vähitellen muuttuvat luonteeltaan. Ohjaaja auttaa yleensä tieteenalakohtaisen tutkimussuunnitelman tekemisessä, mutta sen toteuttamiseen tarvittava toimintasuunnitelma jää opiskelijan itsensä varaan. Alkuun hänen on hyvä tehdä laajaan perehtymiseen perustuva ajankäytön kokonaissuunnitelma, jota voi myöhemmin jatkaa siten, että tarkistaa ja konkretisoi yksityiskohtaisemmin kulloinkin työn alla olevia työvaiheita. Yleisen toimintasuunnitelman tekemiseen ja työvaiheiden etenemisen suunnitteluun on seuraavassa esitetty käytännöllisiä ohjeita opiskelijan avuksi.

Ajankäytön suunnittelu

Opiskelijoita on hyvä ohjata suunnittelemaan ajankäyttöä erilaisten aikataulujen avulla. Niitä voi laatia eri tarkoituksiin, niin pidemmille kun lyhyille aikajaksoille, mutta niihin on hyvä suhtautua työkaluina. Aikataulujen muuttuminen ja muuttaminen auttaa opiskelijaa tarkistamaan käsityksiään erilaisiin toimintoihin tarvittavasta ajasta ja siten ennakoimaan tarkemmin tulevia työvaiheita. Aikataulut toimivat suunnittelun, itsetuntemuksen ja ideoinnin lähteenä. Niiden tarkoitus ei ole vaivuttaa opiskelijaa itsesyytöksiin tai masennukseen – se on epätaloudellista energiankäyttöä.

Työn kokonaisaikataulu. Opinnäytetyölle on hyvä tehdä jonkinlainen kokonaisaikataulu aivan alussa. Yleensä tällainen edellytetään jo tutkimussuunnitelmassa. Kokonaisaikataulua voi hahmottaa valmiin mallin pohjalta (liite 2), mutta luovempia ja ehkä joitakin opiskelijoita paremmin motivoivia vaihtoehtojakin on olemassa. Opiskelija voi tuottaa aikataulun vaikkapa värillisenä kuvana seinälle. Se on tärkeä lähtökohta yksityiskohtaisemmalle ajankäytön suunnittelulle.

Opiskelijan on hyvä varautua siihen, ettei osaa kovin tarkoin ennakoida eri työvaiheisiin tarvittavaa aikaa. Kirjastohakuun, kirjojen saantiin ja käsittelyyn kuluu miltei aina otaksuttua pitempi aika. Myös kirjoittaminen on pitkä prosessi. Opiskelijaa on myös hyvä orientoida jo alkuvaiheessa siihen, että hän joutuu kirjoittamaan tekstiään uudelleen ja uudelleen.

Kokonaisaikataulun laatiminen on ongelmallista sikälikin, että työvaiheet ovat usein aivan luonnostaan päällekkäisiä. Lähdeaineistoa luetaan jatkuvasti, omaa aineistoa käsitellään eri vaiheissa, alustavia teoriajaksoja kirjoitetaan – kaikkea ehkä samanaikaisesti. Voi tuntua ongelmalliselta merkitä näitä aikatauluun, kun minkään toiminnan tarkkaa alkamisvaihetta tai päättymisvaihetta ei oikein pysty ennakoimaan. Muiden aikatauluistaakaan ei voi aina ottaa mallia, koska työnopeus ja työskentelyolot ovat kovin yksilöllisiä.

Opiskelijoille voidaan suositella esim. sellaista menettelyä – noin kokeiltavaksi – että he asettavat karkeita rajoja, joiden sisällä he arvelevat erilaisten vaiheiden toteutuvan (ks. liite 2). Nämä vaiheet, jotka usein kulkevat limittäin toistensa kanssa, voisivat olla vaikka seuraavanlaisia (ks. myös Delamont 1997, 20):

- aiheen hakeminen ja rajaaminen (rajaus tapahtuu usein hitaasti)
- taustatiedon hankinta (kirjastohaku, selaukset, lukeminen, muistiinpanot)
- oman aineiston kerääminen, mahdollisesti pieni esitutkimus
- teoriataustan kirjoittamista
- oman aineiston analyysi
- lisää taustatietoja
- kirjoittamista ja
- alan tekstien samanaikaista lukemista
- ulkoasun viimeistely
- esitarkastus, viimeistely ja sisäänjättö.

Jokaisen työvaiheen yhteydessä on hyvä arvioida muu elämänkonteksti ja sen ajankäyttöön liittyvät vaatimukset. Ja jokaiseen vaiheeseen voi liittää luovan joutilaisuuden vaiheen! – Nämä työvaiheet eivät luonnollisesti kuitenkaan etene tällä tavoin suorassa linjassa, vaan ovat usein osittain samanaikaisia.

Mikroaikataulut. Opiskelijaa kannattaa ohjata tekemään myös mikroaikatauluja edessä oleville kuukausille ja viikoille. Kun hän sijoittaa ne näkyviin esim. työtilan lähetyville, ne toimivat ajatusta ohjaavina apukeinoina ja estävät työvaiheiden hajaantumisen. Niitähän voi vapaasti muokata uusiksi aina tarpeen tullen.

Viikko sopii hyvin suunnittelun perusyksiköksi. Suunnittelun ei tarvitse olla juhlavaa tai jäykästi sitovaa. Jakamalla viikon työannoksen työpäivittäin, saa päiväohjelmat näkyviin. Viikkosuunnitelman puitteissa opiskelijalle kannattaa suositella joka aamuista rauhallista miettimishetkeä, jolloin voi asettaa itselleen asiat tärkeysjärjestykseen. Jos vastaan tulee takkuinen vaihe, on hyvä jättää asioille tilaa löytää oma ratkaisunsa. Häätäntynyt, rasittunut päivätajunta on huono neuvonantajaja. Sellaisessa tilassa kannattaa jättää ratkaisut odottamaan selkeää hetkeä.

Alitajunta näyttää työskentelevän parhaiten silloin kun, kun se saa olla itsekseen. Tälle metodille on olemassa ihan oma nimensäkin: kiinalainen *wu wei* -käsite viittaa toiminnasta pidättäytymiseen, kunnes on oikea hetki toimia. Samoin Matkaopas joutilaisuuteen kirjan esipuheessa toimittajat toteavat: [---] *tyydymme antamaan yhden ja saman neuvon, joka löytyy kaikesta joutilaasta ajattelusta: Älä tee mitään. Älä ainakaan tee mitään, mistä et pidä. Anna asioiden järjestyä itsestään* [---] (Hodgkinson & De Abaitua 1996).

Moni ohjaaja ehkä nyt epäilee opiskelijoiden hyvinkin tuntevan *wu wei* -metodin tai ainakin käyttävän toiminnasta pidät-

täytymistä ihan neuvomattakin. Saattaa kuitenkin olla kysymys siitä, että opiskelijan elämä on rasittavan täynnä pakollista sirpalemaista toimintaa, jolloin katkot eivät ole luovaa laiskuutta vaan henkiinjäämiskeino. Näistä asioista voisi ehkä keskustella ryhmässä, jos työt hidastuvat; ajankäytön ongelmat ovat hyödyllinen ja tärkeä keskustelunaihe, josta itsenäistyminen ja voimautuminen voi alkaa.

Tiedonhankinta ja -käsittely

Tiedonhankintaan ja -käsittelyyn tutkimustyön kontekstissa sisältyy tiedonhankinta, tiedon valikointi, kriittinen arviointi ja integrointi aikaisempaan tietoon. Nämä ovat mukana kaikessa luovassa työssä, vaikka käsiteltävän informaation luonne voi vaihdella.

Kysymykset tieteellisen tiedon luonteesta, tiedon valinnasta, käytöstä ja tulkinnosta ovat niin perustavanlaatuisia tieteellisessä työssä, että opiskelijat tarvitsevat omassa työssään aikaa tällaisen kysymysten käsittelyyn. Monet tarvitsevat myös konkreettista tietoa muistiinpanojen tekemisestä eri tarkkuustasoilla – referaatista sanatarkkaan lainaukseen – sekä tiedon jäsentämisestä idea- ja käsitekarttojen tai muunlaisten tiivistelmien avulla (esim. Buzan & Buzan 2003). Tiedonhankinta ja -käsittely jatkuu koko tutkimusprosessin ajan, kunnes lopuksi on kysymys oman tiedon muokkaamisesta muille tutkijoille, informaatioksi uudelle yleisölle.

Kun puhutaan tiedonhankinnasta, tulee ensimmäiseksi mieleen aikaisempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen perehtyminen. Opiskelija tarvitseeikin runsaasti sisältötietoa tutkimuksensa perustaksi. Opiskelijan yleiset tiedonhankintataidot sekä tek-

niset valmiudet (internetin, kirjaston käyttö), kyky valikoida ja suhtautua kriittisesti tietoon ja integroida uutta tietoa aikaisempaan eivät aina riitä, joten niiden kohennustarpeista on syytä keskustella avoimesti ryhmässä.

Yleisenä työprosessina tiedonhankinta kattaa kuitenkin paljon enemmän. Se on osa mitä tahansa työskentelyä, jota tarvitaan kaikessa luovassa toiminnassa. Ensiksi on tärkeä jollakin tasolla tietää, mitä haluaa tietää (lähtökohtana tutkimusidea), mitä jo tietää ja mitä vielä tarvitsee tietää. Ohjauksen näkökulmasta on tärkeää se, miten ohjaaja auttaa opiskelijoita ottamaan käyttöön sen tiedon, jota heillä jo on, sekä auttaa heitä tiedostamaan, mitä heidän vielä pitäisi tietää. Yhteisissä keskusteluissa on tärkeä pohtia kokemuseräisen tiedon, arkitiedon ja ns. teellisen tiedon suhdetta.

Luvussa V s. 177, annetaan esimerkki PBL:n (ongelmaopimisen) oppimissyklin hyödyntämisestä tiedon ja ajattelun aktivoijana. Se on esimerkki menetelmästä, joilla opiskelijat osallistetaan yhteiseen ongelmanratkaisuun. Työskentelyn kuluessa informaatiosta tulee tällöin jäsenneltyä tietoa, joka asettuu kunkin osallistujan omaan henkilökohtaiseen kontekstiin.

Tietoa hakevan opiskelijan on mahdotonta tietää alkuvaiheessa, mitä tarvitsee ja mitä ei. Häneltä saattaa hukkaantua aikaa valikoimattomaan, epäkriittiseen lukemiseen ja enemmän tai vähemmän yksityiskohtaisten muistiinpanojen tekemiseen. Tuntuu ehkä mahdottomalta lukea valikoiden ja kriittisesti, kuten ohjaaja suosittelee. Jokainen luettu teos tarjoaa uusia lähtökohtia ja lähteitä: oma aineisto ja tutkimuskysymys jäävät yhä kauemmas taka-alalle, ja epätoivo valtaa mielen. Tällaisessa tilanteessa tiedon keruu on alkanut ennen kuin tutkimusalasta, sen tuloksista ja ongelmista on syntynyt selkeä peruskäsitys.

Jos ohjaaja taas havaitsee, että taustakirjallisuuden lukeminen alkaa viedä tutkimuksessaan jo pidemmälle ehtineen opiskelijan kaiken ajan, eikä tutkimusaihe enää ohjaa tiedonhakua, on syytä palauttaa opiskelija oman tutkimuskysymyksensä ja aineistonsa äärelle. Kun ohjauksella autetaan opiskelijaa lomittamaan oman aineiston analyysi tiedonhaun kanssa, tämän on helpompi havaita, mihin kannattaa perehtyä kunnolla, minkä taas voi jättää syrjään, ja edetä mielekkäästi yleiskäsityksistä yhä tarkempiin ja yksityiskohtaisempiin tietoihin.

Opiskelijalle voi myös muistuttaa, että oppimisen hetket, jolloin aivoissa syntyy uusia kytkentöjä, saattavat kokemuksellisesti tuntua 'sekavuustiloina'. Hänen on siis syytä opetella sietämään sitä, etteivät aivot aina jaksaa ottaa uutta vastaan. Silloin voi hellittää ja tehdä vaikkapa hetki jotakin muuta – ulkoilla, pestä astioita tai kastella kukkia – ja antaa aivosoluille työrauha uuden informaation jäsentämiseen. (Onkin hyvä jättää tällaisia kohteita odottamaan oikeaa hetkeä... tätähän *wu wei* -asenne tarkoitti!)

Liitteessä 3. kuvataan tiedonhankinta- ja muistiinpanomenetelmä, joka saattaa tukea opiskelijaa erityisesti empiirisen tutkimuksen tekemisessä. Kokeneelle ohjaajalle se on varmaan aivan tuttu, mutta voi olla avuksi noviisille. Ohjaaja voi tarjota opiskelijalle ohjeet sopivaksi katsomassaan muodossa, valikoiden ja tarkentaen tieteenalan ja metodin vaatimusten mukaisesti.

Metodinen työskentely

Tieteellisessä tutkimusprosessissa metodiseen työskentelyyn kuuluu metodin kehittäminen, aineiston keruu ja aineiston analyysi ja tulkinta. Tämä on empiirisen tutkimustyön ydintä ja usein myös

se osaamisen alue, jonka monet opiskelijat – aihepiirin rajaamisen ohessa – kokevat hankalaksi, ja jolla he ovat epävarmoja omasta pystyvyydestään (Ahrio 1997).

Metodin olemusta voi opiskelijoiden kanssa tutkia eri näkökulmista, esimerkiksi vaikkapa taiteellisen työn perspektiivistä. Eino Leino kirjoitti eräässä sanomalehtikirjoituksessaan teemasta 'Aihe ja tekotapa' seuraavaan tapaan:

[---] Eräs seikka, joka sangen usein näyttää meikäläisiä arvostelijoita harhauttavan, on kysymys aiheen ja tekotavan välisestä suhteesta tai pikemminkin taipumus jättää tämän kaikelle taiteelliselle toiminnalle mitä tärkein elinkysymys kokonaan huomioonottamatta. Tarkastelkaamme hieman noita kahta käsitettä. Aihe sellaisenaan ei kirjallisuudessa, enemmän kuin muissakaan taiteissa, paljoa merkitse. Se voi olla mikä hyvänsä, suuri tai pieni, yli-ilmainen tai maassa mateleva, ulkonaisen tai sisäisen havainnon synnyttämä. Pääasia on, että se todellakin innostuttaa taiteilijaa, saa hänen sielunsa tavallisuudesta poikkeavaan käymistilaan, herättää hänessä uusia, hänelle itselleenkin ennen aavistamattomia mielikuva-sarjoja, sanalla sanoen hedelmöittää hänen sisäisen maailmansa. Mutta sinällään ei sillä vielä ole mitään kauneusarvoa. Sen arvo on yksinomaan psykologinen. Aiheen esteettinen arvo riippuu tekotavasta, s.o. niistä muodoista, joihin se on muovailijansa mielikuvituksessa pukeutunut, mikäli tämä taidekeinojensa avulla nimittäin on ollut kykenevä niitä havainnolliseksi tekemään. Ja kun on vaikea kuvitella taiteilijaa, jonka sielu luovaan käymistilaan joutuneena ei joihinkin muotoihin heti pukeutuisi, voidaankin sanoa, että aihe ja tekotapa ovat kaksoisia, toinen toistaan määrääviä ja määritteleviä niin, että niitä usein on tuiki mahdoton toisistaan erottaa. ... Aihe eri tavoin käsiteltynä ei ole sama enää. Se on paljastanut itsestään aina uusia puolia, riippuen siitä, mitä tietä ja millaisin asein taitelija on tahtonut siihen tunkeutua[---]. (Leino, 1930; Kootut teokset XVI, 71–81.)

Tuo mitä Eino Leino kirjoituksessaan lausuu aiheen ja tekotavan (metodin) välisestä suhteesta, pitää paikkansa myös tieteellisessä tutkimuksessa. Tosin tieteessä – toisin kuin taiteessa – kiinnostavan, tieteenalaa kannalta relevantin ja uutta tietoa tuottavan aiheen, siis tutkimusidean, löytäminen on tärkeä osa tutkimusprosessia. Mutta hyväkään tutkimusidea ei takaa sitä, että tutkimuksesta tulisi kiinnostava ja tieteellisiä uutuuksia paljastava, vaan ratkaiseva on juuri se tapa – ne menetelmät – jolla tutkija kohdettaan lähestyy. Väärin valittu tutkimusmenetelmä saattaa hävittää koko ilmiön; sen sijaan oikeat valinnat nostavat esiin tutkittavan ilmiön olennaiset piirteet. (Nummenmaa T., Kontinen, Kuusinen & Leskinen 1997, 10.)

Tutkimusmetodia voidaan verrata myös hyvään keittotaitoon. On olemassa erilaisia tapoja tehdä leipää. Se tapa, jolla leipä valmistetaan, saattaa poiketa muista oleellisella tavalla, ja maku olla vallan erilaista. Se, millaista metodia sovelletaan, riippuu tekijän henkilökohtaisesta mausta ja siitä, mitä leivällä aiotaan tehdä. Riippumatta siitä, miten leipä aiotaan valmistaa, kaikki menetöt edellyttävät tiettyjä olennaisia aineksia: jauhoja, hiivaa ja nestettä. Samalla tavoin empiirinen tutkimus sisältää jonkin aineiston, joka on tuotettu jollakin metodilla, sekä metodin jolla data käsitellään.

Lopputuote eli tutkimus riippuu oleellisella tavalla siitä, minkä laatuista dataa on ja miten sitä on käsitelty. Jos verrataan tätä vielä keittotaitoon, hyvä tulos syntyy yleensä yhden suunnan soveltamisesta (ranskalainen patonki; suomalainen ruisleipä). Keittotaidon parhaat näytteet perustuvat syvään perehtyneisyyteen johonkin ruokakulttuuriin (karjalainen keittiö). Sama koskee myös tutkimusmenetelmää. Opiskelijan hyvä perehtyminen perusteellisesti tutkimusmenetelmään, jota aikoo käyttää. Mestari luokassa tosin jotkut onnistuvat taitavasti yhdistelemään erilaisia otteita.

Koska metodinen työskentely on ajallisesti pitkä, tieteenala-kohtainen ja tutkimuksen tuloksen kannalta tärkeä, suunnittelu-, motivaatio- ja arviointiprosessit kulkevat metodisen työskentelyn sisällä. Koulutuksesta riippuen opiskelijoiden metodiset valmiudet saattavat vaihdella paljon. Epävarmuus omasta metodisesta osaamisesta ja heikot pystyvyysodotukset hankaloittavat joskus työskentelyä. Näiden aiheiden käsittelyyn soveltuu sivulla 164 kuvattu pystyvyysodotuksia käsittelevä aktiviteetti.

Metodisen osaamisen tutkimiseen on syytä antaa opiskelijoille aikaa. Työn edetessä voi ottaa avuksi kartoittavat kysymykset (ks. s. 169), jotka auttavat opiskelijaa miettimään mistä ongelmat johtuvat.

Motivaatio ja työprosessit

Mielenkiinto omaan työhön ja sen ylläpitäminen on perusedellytys sille, että tutkimustyö jossakin vaiheessa valmistuu. Tutkimusaiheen henkilökohtainen kiinnostavuus mainitaan usein tärkeänä motivaatiota luovana tekijänä, mutta opiskelijan on vaikea tietää kuinka pitkälle tällainen alkukiinnostus kantaa. Opiskelijat eroavat toisistaan sen suhteen, millaiset tekijät heitä kulloisessakin elämäntilanteessa motivoivat – missä määrin motivaatio on sisäisten tekijöiden, esim. kiinnostuksen kohteiden ohjaamaa, missä määrin taas ulkoisesti ohjautuvaa ja esimerkiksi riippuvaista urakehityksestä tai siitä, miten hyvin on mahdollista keskittyä tutkimuksen tekoon.

Opiskelija tiedostaa työtä tehdessään oman motivaatioonsa voimakkuuden, mutta ei välttämättä sitä, miksi se esimerkiksi aika ajoin heikkenee. Jos ohjaus antaa opiskelijalle aina silloin tällöin keinoja tutkia omaa tilaansa, hänen ei tällöin tarvitse

ajautua sijaistointeihin – erityisesti naisopiskelijoilla on joidenkin ohjaajien kokemusten mukaan erityisen puhtaat ikkunat.

Mitä useampia motivoivia tekijöitä – ulkoisia ja sisäisiä, ryhmään kuuluminen, ammatilliset tarpeet – työtilanteeseen liittyy, sitä todennäköisempää on, että työ etenee. **Työprosessi itsessään voi olla motivaatiota vahvistava, jos opiskelija kokee tutkimustyön tekemisen henkilökohtaisesti voimauttavana sekä yleisiä ja akateemisia työelämän taitoja antavana.** Motivointunkin opiskelija saa tosin varautua siihen, että työskentelyrytmi vaihtelee, mutta hyvin rakentunut motivaatiotila kantaa hiljaisempien kausien läpi.

Ohjaus voi tukea motivaatiota ainakin kahdella. Ensinnäkin se voi auttaa opiskelijaa tunnistamaan oman motivaatio-tilansa ja siihen vaikuttavat tekijät. Toiseksi ohjaus eri muodossaan voi lisätä motivaatiota ylläpitäviä elementtejä. Tällainen vaikutus voi olla esimerkiksi hyvin toimivalla ryhmällä ja ryhmän jäsenten toisilleen eri tavoin tarjoamalla tuella. Myös sellaiset menetelmät ja aktiviteetit, jotka auttavat opiskelijaa tunnistamaan työskentelyn esteitä tai omia vahvuuksia ja mahdollisuuksia, voivat olla hyödyksi, jos motivaatio heikkenee. Omaan työskentelytyyliin liittyvät seikat kuten työn oikea rytmitys ja tietojen käsittelytapa saattavat olla myös tärkeitä motivaation ylläpitämiseksi ja niitä voidaan tutkia ryhmässä.

Joskus saattaa olla hyötyä siitä, että opiskelija esimerkiksi kirjoittaa itselleen ja ohjaajalleen kirjeen tulevaisuudesta käsin aiheesta 'Kun kaikki tämä on ohi – työ on valmis ja arvioitu'. Siinä hän voi pohtia, miten suoriutuminen on ollut mahdollista. Aktiviteetti on kuvattu sivulla 197, ja samalla annetaan esimerkki kirjeestä, joka kertoo erään opiskelijan selviytymistarinasta ja hänelle tärkeistä tuen lähteistä. Samaa tematiikkaa voi-

daan työstää myös visualisoimalla: piirtämällä kuva työn valmistumisen tunnelmista sekä käymällä keskustelua esimerkiksi opiskelijatoverin kanssa siitä, mikä on tehnyt valmistumisen mahdolliseksi.

Erilaiset motivaatioteoriat antavat erilaisia selityksiä sille, mistä motivaatiossa on kyse, mutta vain vähäisemmässä määrin ymmärretään motivaation syntyä. Kysymys siitä, miten ohjauksessa voidaan motivoida opiskelijaa, lieneekin jo monimutkaisempi asia. Koska motivaatiossa on kysymys kokonaisesta ihmisestä ja hänen kokonaisesta elämästään, se, että ohjaus tarjoaa mahdollisuuden tarkastella itseään ja omaa suhdetta työhön eri näkökulmista sekä ajallisesti että työskentelyn eri perspektiiveistä, voi estää motivaatio-ongelmien syntymistä tai auttaa löytämään mahdollisuuksia esteiden ylittämiseen.

Kirjoittamisprosessit

Opiskelijasta voi tuntua oudolta, jos ohjaaja ottaa puheeksi kirjoittamisen heti tutkimustyön alkaessa: kirjoittaminenhan nähdään usein työn viimeisenä vaiheena. Tämä on kuitenkin väärinkäsitys, josta voi seurata paljon harmia. Jos opiskelija ajattelee, että kirjoittaminen on vain loppuunviedyn ajattelun kirjaimista, kynnys aloittamiseen voi olla liian korkea. Sen sijaan – ellei tämä jo ole tuttua aikaisemmista opiskeluvaiheista – hän voi opetella käyttämään kirjoittamista alusta alkaen ideointivälineenä, siis ajatusten hahmottamiseksi ja ilmaisun kehittämiseksi. Jo alkuvaiheen tutkimussuunnitelma harjoittaa näitä taitoja, ja saattaa tuottaa tekstiä, jota voi käyttää myöhemmin osana tutkimusta.

Opiskelijalle voi ehdottaa, että hän heti alkuun hankkii kansion ja runsaasti välilehtiä. Siihen hän kerää ensin ajatuksen virtaa, päiväkirjan sivuja prosessin etenemisestä, ja sitten varsinaista tutkimukseen tarkoitettua tekstiä sekä luonnoksina että vähitellen hioutuvana tekstiaineiksena. Myös luonnoksilla, koodauksilla, merkityskartoilla, kuvilla, jne. on kansiossa oma paikkansa. Tekstien säilyttäminen on viisasta, sillä niiden tarpeellisuuden tai tarpeettomuuden voi arvioida vasta kun prosessi on päättynyt. Kansikuvalla voi antaa kansiolle työmotivaatiota vahvistavan merkityksen. –Tämä kansio ei ole itse tutkielma, vaan dokumentti henkilökohtaisesta työprosessista, jonka tuloksena tutkielma syntyy. Sellaisena se voi olla tekijälleen arvokas muistutus siitä, mitä prosessi opetti ja miten hän haasteista selvisi.

Koska kirjoittamisprosessi paljastaa epäselvän ajattelun, sillä on hyvä testata pitempään kehiteltyjä ajatuksenjuoksua koko tutkimusprosessin ajan. Ohjaaja voi luonnollisesti yhdistää kirjoittamiseen keskustelun, palautteen pyytämisen, parityön eri muotoja tai tukiryhmän työskentelyn aina tarpeen mukaan.

Jos opiskelija oppii näkemään kirjoittamisen apuvälineenä ajatusten kokeiluun ja selvittelyyn, hänestä tuntuukin luontealta alkaa kirjoittaminen heti. Silloin hän ymmärtää paremmin myöskin sellaisen ajatuksen, että kirjoittamisen tulos tai ulkonäkö vaihtelee ajatustyön vaiheesta riippuen. Joskus ajatukset ovat hajanaisia, sekavia, hyppелеhtiviä, ja kirjoittamisen voi antaa seurata niitä arvostelematta. Sellainenkin vaihe on tarpeellinen ja käyttökelpoinen, kun kirjoittaa itselleen. Turha kriittisyys silloin, kun ei vielä ole kysymys viimeistellystä, edes muiden kannalta luettavasta tekstistä, estää ajatusten lennon. Voihan käydä niin, että hajanaiset ajatukset, kun ne saavat huomiota kirjoitusprosessissa, osoittautuvat myöhemmin arvokkaiksi kehittelyn kohteiksi.

Mikäli kirjoittamisen lykkääminen johtuu paniikista, joka hiljaksen kasvaa, kun tekstiä ei ala tulla, kannattaa ehdottaa opiskelijalle kokeiltavaksi esim. alempana esiteltäviä kirjoittamisen muita ulottuvuuksia. Kirjoittamisen aloittamisen lykkääminen voi muutoin turhaan viivyttää tutkielman etenemistä. Opiskelijaa on syytä kehottaa aloittamaan kirjoittaminen mahdollisimman pian ja pitämään se mukana kuvassa koko tutkimustyön ajan. Tämä voi tapahtua esimerkiksi seuraavin tavoin.

Opiskelijaa ohjataan

- kirjoittamaan eri tarkoituksiin
- käyttämään kirjoittamista ajattelun välineenä
- lomittamaan kirjoittaminen muuhun työhön
- lomittamaan puhuminen ja kirjoittaminen
- perehtymään prosessikirjoittamiseen

Seuraavassa käsitellään tarkemmin kirjoittamista ajatusten kehittelyn apuvälineenä. Kirjoittamisen tukena voidaan käyttää ensin omien ajatusten puhumista toiselle, joka vain kuuntelee ja esittää kysymyksiä (harjoitus sivulla 184) tai käyttää peilausta (harjoitus sivulla 185). Kun puhuminen on selventänyt ajatuksia ja ilmaisua, asiat on helpompi kirjoittaa (ks. myös luku Vuorovaikutus ajattelun tukena s. 184). Puheen käyttö on erityisen tervetullut auditiiivisille, kuuloaistilla prosessoiville opiskelijoille. Opiskelija voi kotona työskennellä yksinkin äänittämällä omaa puhettaan ja sitten kuuntelemalla sitä. Hän voi tehdä samalla mielenkiintoisia havaintoja siitä, mikä kuuntelijan merkitys on hänen ajattelulleen.

Kirjoittaminen eri tarkoituksiin

Ryhmässä voidaan pohtia kirjoittamisen sellaisia käyttömuotoja, joista on hyötyä tutkimuksen teossa. Lähdetään siitä, että hiottu, hyvin muotoiltu kirjoitusasu on vasta viime vaiheen tavoite. Sitä ennen kirjoittaminen ehtii palvella käyttäjäänsä monin tavoin.

Jos opiskelija arastelee tai kunnioittaa kirjoittamista kaukaa, hänet ohjataan kunnioittamaan sitä läheltä oivallisena työvälineenä, apuna ja tukena. Eräs tapa on pyytää opiskelijoita pitämään päiväkirjaa prosesseista. Se tarjoaa tien paineiden purkamiseen, olivatpa ne sitten tunnekuohujen tai älyllisten vaatimusten synnyttämiä. Muuan opiskelija kertoi tällaisen menettelyn vähentävän ”aivojen ruuhkautumisen” tunnetta.

Kirjoittamalla ihminen selvittää itseään ja ajatteluaan. Hän kohtaa minuutensa uusia puolia, ja kun niiden käsittely saa pyysvämmän muodon, niihin on helpompi ottaa etäisyyttä ja jatkaa tarkastelua toisenlaisessa mielentilassa myöhemmin. Näin kirjoittaminen auttaa opiskelijaa käyttämään resurssejaan hyväksi monipuolisemmin. Luvussa V s. 182 esitellään harjoituksia, joiden avulla opiskelija voi päästä kirjoittamisen alkuun asettamatta itselleen liian suurta suorituskynnystä.

Ohjaajina meillä lienee kaikilla kokemusta siitä, että voimme keskustella opiskelijan kanssa loputtomasti hänen aiheestaan ja tutkimusongelmastaan, ja asiat tuntuvat järkeviltä ja loogisilta. Yhteisymmärrys tuntuu syntyvän. Mutta kun saamme käsiimme saman opiskelijan kirjoitetun tutkimussuunnitelman, havaitsemme, ettei näin olekaan. Keskustelussa syntyvä näennäinen yhteisymmärrys saattaa perustua siihen, että puhujat mielessään täydentävät puhetta omilla käsityksillään ja tiedoillaan. Kun työn ohjaaja kuulee opiskelijan puhuvan esimerkiksi jostakin tieteenalan tutusta käsitteestä, hän saattaa hyvinkin ar-

vella, että tämä tuntee hyvin käsitteen ja siihen liittyvät ongelmat – vaikka itse asiassa ohjaaja itse tuottaa nämä merkitykset mielessään. Tällaisiin keskusteluihin perustuvat suulliset sopimukset saattavat myöhemmin johtaa ajanhukkaan ja pettymyksiin.

Ohjauksessa on sekä ohjaajan että ohjattavan kannalta turvallista, että sopimusten pohjana on 'mustaa valkoisella', eli useassa vaiheessa tarkistettu, mahdollisimman yksityiskohtainen kirjallinen tutkimussuunnitelma, ja myöhemmin myös esitutkimuksen tulosten esittely kirjoitetussa muodossa.

Kun kirjoittamisesta on tullut jokapäiväisestä rutiinia – aluksi ajatuksenvirtaa, ideointia ja 'viisaan minän' kommentteja (ks. s. 182) – opiskelijan on syytä pitää sitä yllä jatkuvasti, muunnellen sen käyttöä eri tarkoituksiin joustavasti ja luovasti. Merkityskartat tai muut tarkoituksiin paremmin sopivat tietokoosteet tai koodaukset ovat suureksi avuksi kirjoittamisprosessissa: ensin voi ideoida kartaksi sen, mistä aikoo kirjoittaa, ja sitten purkaa kartat tekstiksi.

Palautteen pyytäminen ohjaajalta tai tukiryhmältä

Ohjausryhmä tarjoaa jäsenilleen erinomaisia mahdollisuuksia testata ajatuksiaan kirjoittamalla ja luettamalla tekstejään muilla. Kirjoittamisen eräs erityinen hyötyhän on siinä, että se testaa esitettyjen ajatusten ymmärrettävyyttä. Tämä tulee esiin varsinkin silloin, kun kirjoitetaan tekstiä muiden luettavaksi. Teksti on ajatusten kokeilukenttä: joskus asia, jonka kirjoittaja ajatuksissaan sivuutti ikään kuin jo selvitettyinä, ei antaudukaan kirjoitettuun muotoon tai ei selviä lukijalle. Tämä pakottaa selkeyttämään ajattelua ja ilmaisua.

Koska opiskelijat kirjoittavat eri tarkoituksiin, myös palautteen tulisi olla aina tarkoitusta vastaavaa. Pyydä opiskelijaa mer-

kitsemään lukijalle selvästi näkyviin, mitä vaihetta teksti edustaa ja millaista palautetta hän kulloinkin toivoo. Hän voi myös merkitä näkyviin kohdat, joista erityisesti toivoo palautetta. Näin ohjaaja tai muu lukija tietää, ettei opiskelija esimerkiksi vielä tarkoitakaan esittää muotoiltua tekstiä vaan ainoastaan ideoita, ja suhtautuu tekstiin sen mukaisesti.

Ohjaaja voi myös pyytää opiskelijoita kirjamaan kysymyksiään ja ongelmiaan joko muille jaettavaan tai itselle jäävään tekstiin selvästi erottuvassa muodossa, esim. sisennettyinä ja eri kirjasintyyppillä. Ne voivat toimia ryhmässä keskustelun aktivoina, ja kirjoittajaa ne muistuttavat keskeneräisistä kohdista. Keskeneräisen työn esittelyssä viimeistelty, akateemisia rakenteita uskollisesti noudattava ulkoasu voi hämätä tutkielman kirjoittajan itsensäkin kuvittelemaan, että työ on jo kaikin puolin viimeistelty. Ongelmien kirjaaminen tekstiin on sen vuoksi hyvä muistutus siitä, minne on aiheellista seuraavaksi suunnata pohdiskelut.

Seminaarissa on hyödyllistä toimia esimerkiksi seuraavalla tavalla. Kun opiskelija on esitellyt työnsä, hän pyytää muita ensin kirjoittamaan paperille sellaisia kysymyksiä, joita se heissä herätti. Vasta kun kaikki ovat antaneet kirjoittajalle kysymyksensä, aloitetaan keskustelu. Näin kirjoittaja saa mahdollisimman paljon virikkeitä kirjoittamisen jatkamiseen, eikä aikaa mene siihen, että hän alkaa heti puolustaa tai selittää tekstiään yksityiskohtaisesti. – Selitykset voivat tulla seuraavaan tekstiversioon.

Jos tutkimusprosessissa käytetään esitutkimusta hyväksi, se tarjoaa oivallisen tilaisuuden harjoitella akateemista tyyliä ja hiotumpaa kirjoittamista. Opiskelijaa kehoitetaan kirjoittamaan esitutkimus mahdollisimman viimeisteltyssä muodossa ja varautumaan siihen, että tekstissä löytyy vieläkin sittenkin hiotta-

vaa. Tässä vaiheessa kirjoittaja jo ottaa huomioon lukijan, ja käyttää muiden kommentteja osoittamaan, missä teksti ei lukijan kannalta toimi.

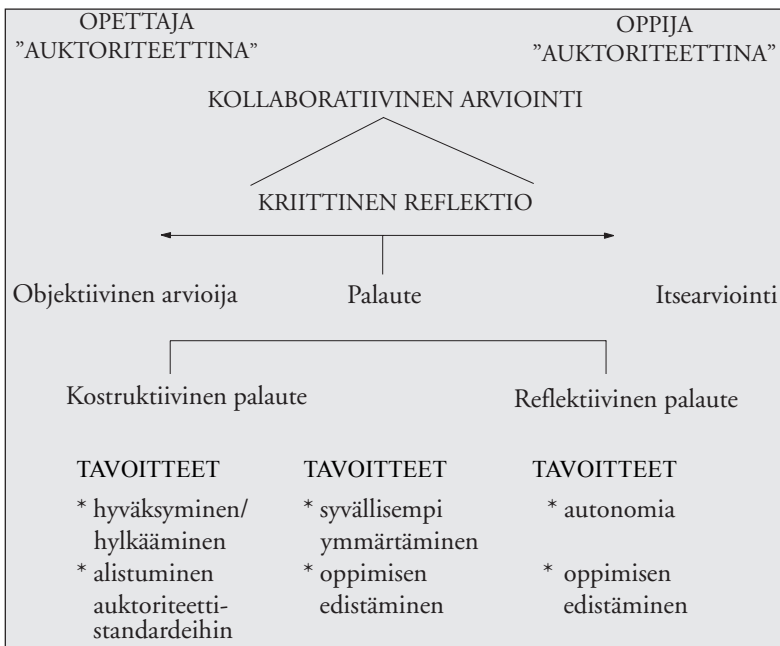
Tässä on esitelty kirjoittamista ajatteluprosessin apuvälineenä, osana tutkimuksen ohjauksen eri vaiheita. Sen tarkoituksena on vierittää prosessia eteenpäin, tehdä tilaa pohdiskelulle, toimia keskustelun pohjana ja antaa tekijälle itselleen tietoa siitä, miten oma mieli käsittelee tietoa. Varsinaisen tutkielmateks-
tin kirjoittaminen eli valmiin tuotteen hiominen lopulliseen muotoonsa on taas oma työskentelyvaiheensa, jossa vaatimukset vaihtelevat tieteenaloittain ja ovat usein laitos- tai jopa ohjaaja-kohtaisia. Tuo vaihe ja sen ohjaus kuuluvat varsinaiseen tieteen-
alakohtaiseen ohjaukseen. Tieteelliseen kirjoittamiseen ja sen ohjaukseen voi tutustua lisää mm. seuraavien lähteiden avulla: Creme & Lea 1997; Helenius 2003; Helenius, Kaakkolammi & Stöckell 2003; Hirsjärvi et al. 2002; Kinnunen & Löytty 2002; Lindholm-Yläne & Nevgi 2003; Stöckell 2003.

Arviointi ja palaute

Arviointi ja erilaiset arviointiprosessit ovat monentasoisina ja monenmuotoisina mukana opiskelijan tehdessä opinnäytetyötä ja ohjaajan ohjatessa tätä työprosessia. Arvioinnin merkitys on varsin keskeinen, sillä kaikki arviointi johtaa oppimiseen – joskin kokonaan toinen kysymys on se, millaiseen oppimiseen millainenkin arviointi johtaa. (Boud 1995.) Koska työprosessien ohjaus keskittyy opiskeluprosessien ohjaukseen, ja tavoitteenamme on opiskelijan itsenäistyminen, arviointia on hyödyllistä tarkastella siitä näkökulmasta, mikä asema opiskelijalla

on arviointiprosessissa. Kuvassa 2 on havainnollistettu erilaista arviointia sen suhteen, kenellä on valta arviointiprosessissa.

Jatkumon toisessa päässä arvioinnin suorittaa riippumaton/objektiivinen arvioija (esimerkiksi opinnäytetyön ohjaaja). Hän perustaa arviointinsa joukkoon ulkoisesti määräytyneitä standardeja tai kriteereitä, siitä mitä opiskelijalta edellytetään. Perinteinen, ns. *objektiivinen arviointi* perustuu opiskelijan suorituksen/tuotteen arviointiin. Arvioija, esimerkiksi ohjaaja, on ekspertti, joka asiantuntijavallan suomalla auktoriteetilla arvioi ja antaa palautetta siitä, miten opiskelijan työ täyttää asetetut standardit. Valtaan liittyy luonnollisesti myös vastuu siitä, että arviointi on oikeudenmukaista.



Kuva 2. Valtautumisen jatkumo (Lähde: Hoskins & Stypka 1995)

Jatkumon toinen pää kuvaa tilannetta, jossa opiskelija on itse oman oppimisensa asiantuntija. Arvioinnin valta on opiskelijalla itsellään. Opiskelijoita ohjataan *itsearviointiin*, ja heille annetaan vastuu omasta oppimisestaan. Arviointi perustuu olettamukseen, että opiskelijat ovat kykeneviä asettamaan omia oppimistavoitteita ja myös itse arvioimaan, miten ovat nämä tavoitteet saavuttaneet.

Itsearviointi on käsitteenä varsin vaikea määritellä yksiselitteisesti, sillä se sisältää näkemyksen itsearvioinnista yhtäältä yksilön sisäisenä prosessina, toisaalta toimintana. Boud (1995, 1) määrittelee itsearvioinnin seuraavaan tapaan: *Aina kun opiskelemme jotakin, kysymme itseltämme: Miten onnistuin? Riittääkö hän tämä? Onko tämä oikein? Pitäisikö minun opiskella enemmän? Kysymisen toiminnassa arvioimme itseämme ja mietimme, mikä olisi seuraava vaihe. Tässä kysymisen toiminnassa on kysymys itsearvioinnista.* Edellinen kuvaa itsearviointia toimintana. Itsearviointi prosessina ymmärretään asiantuntijuuden kehittymisen metodina, jolla esimerkiksi opiskelijan kehittymistä tutkijana ohjataan. Välineenä tässä prosessissa mainitaan kriittinen reflektio. (Ks. esim. Mezirow 1996.)

Työprosessin ohjauksessa arviointia käytetään sekä **toimintana** – kysymysten esittämisenä – että **prosessina** eli tieteellisen asiantuntijuuden kehittämisen metodina. Arviointijatkumon molemmissa päissä korostuu arvioijan riippumattomuus – toisessa päässä arvioinnin auktoriteettina on opettaja, toisessa päässä opiskelija.

Ryhmää hyödyntävässä työprosessin ohjauksessa jatkumon keskiosalla olevalla *kollaboratiivisella arvioinnilla* (ryhmässä ja yhdessä tapahtuvalla arvioinnilla) on tärkeä rooli. Ryhmä tarjoaa peilin opiskelijan omalle työprosessin arvioinnille samalla kun ryhmä yhdessä arvioi omaa prosessiaan. Ryhmän voima on

esimerkiksi juuri monipuolisessa palautteessa. Yksilöohjaus auktorisoi helposti palautteen ja korostaa sen merkitystä, kun taas ryhmässä vertaisilta saatua palautetta on helpompi ottaa vastaan eikä se näin ollen herätä myöskään salpauttavaa muutosvastarintaa. Myös ryhmän antama emotionaalinen tuki voi olla palaute-tilanteessa hyvin merkityksellinen.

Työprosessin ohjauksen yhtenä keskeisenä tavoitteena on opiskelijoiden voimautuminen. *Tämän vuoksi myös arviointiprosessin itsessään tulisi olla voimauttava kokemus.* Seuraavassa on kuvattu joitakin tällaisen arvioinnin lähtökohtia. (Nummenmaa & Perä-Rouhu 2002.)

Ensinnäkin *arvioinnin keskeinen tarkoitus on edistää opiskelijan oppimista.* Esimerkiksi ryhmäohjauksessa opiskelijoiden itselleen ja toisilleen esittämät reflektiiviset kysymykset auttavat heitä löytämään vastauksia käsiteltävinä oleviin tutkimustyön ja työprosessin ongelmiin. Ohjaajan tehtävänä on tukea tätä prosessia. Esiteltävistä aktiviteeteista esim. viinisuklaametodia (ks. s. 169) voidaan käyttää työskentelyn eri vaiheissa reflektiivisten kysymysten tuottamiseen ja ajattelun aktivoimiseen.

Arviointi on yhteinen yritys, jossa sekä ohjaaja että opiskelija(t) ovat mukana samassa oppimisprosessissa. Heidän omat aikaisemmat kokemuksensa, tietonsa ja osaamisensa muodostavat oppimisen perustan. Ohjaajalla on lisäksi asiantuntemusta luoda struktuuria ja viitekehystä tutkimiselle ja löytämiselle.

Jokaisella opiskelijalla on ainutkertainen tapa reflektoida kriittisesti. Tämän vuoksi tarvitaan myös yksilöllisiä ohjausmenetelmiä opiskelijan oppimisprosessin tukemiseksi. Kriittistä ajattelua, luovuutta tai muuta vastaavanlaista yksilöllistä oppimista ei voida arvioida objektiivisin kriteerein eikä vertaamalla opiskelijoiden keskinäistä edistymistä. Opiskelijoiden harjaantumista kriittiseen reflektioon voidaan tukea erilaisilla harjoituksilla. (Kitchener & King 1996.)

Arviointi ja palaute vuorovaikutuksena

Opiskelijat kokevat usein saavansa liian vähän opinnäytetyökentelyä tukevaa ohjausta ja palautetta. Ohjaajat puolestaan kuvaavat tilannetta ikuisuuskysymyksenä – ohjausta milloin on riittävästi, milloin ei. Toisaalta opiskelijat eivät aina käytä tarjolla olevaa ohjausta. (Ahrio 1997, 62.)

Tunnettu tosiasia on, että oppiminen riippuu opiskelijan saamasta palautteesta. Opiskelija hyötyy eniten nopeasta ja kehittävästä palautteesta. Opiskelijat hyötyvät myös palautteesta ja arvioinnista, jos he ovat aktiivisesti sitoutuneet oman ja toisten työn arviointiprosessiin. Toisaalta on totta, että tilanteessa, jossa ohjaajalla on runsaasti erilaisia ryhmiä, on entistä vaikeampaa antaa välitöntä palautetta.

Opiskelija saa palautetta omasta työstään yleensä joko henkilökohtaisessa keskustelussa tai ryhmätilanteessa. Kyseessä on aina vuorovaikutustilanne, jonka erilaiset tekijät vaikuttavat palautteen merkitykseen. Ohjaavan arvioinnin ilmapiiri on tärkeä. Palautetilanteessa opiskelija on vastakkain henkilön kanssa, jonka takana on instituution valta, jolla on henkilökohtaista asiantuntemusta ja joka tietyissä puitteissa voi vaikuttaa hänen etene miseensä. Arvioinnin kohteena oleminen saattaa siksi herättää pelkoa. Pelko voi puolestaan estää ohjaajan viestien perille menon tai vaikuttaa palautteen vastaanottoon muulla tavoin haitallisesti. Tämän vuoksi palautteen antamiselle on syytä luoda suotuisat ulkoiset puitteet. Myös kielellisillä valinnoilla voi opiskelijan kannalta olla suurempi merkitys kuin ohjaaja tulee ajatelleeksi (ks. liite 4).

Kun opiskelijalle annetaan palautetta hänen työstään, tarvitaan riittävästi aikaa ja häiriötön tilanne. Jos ohjaaja esimerkiksi ottaa samanaikaisesti vastaan puheluita tai viittaa esimerkiksi omiin kiireisiinsä, nämä voivat viestiä opiskelijalle, ettei hänen

asiansa ole ohjaajalle loppujen lopuksi kovin tärkeä. Koska me ohjaajat olemme kaikki ihmisiä, joilla on kiirettä ja väsymystä, on epäinhimillistä vaatia, että esiintyisimme valheellisen kiireetöminä tai aina voimissamme. Niinpä voimme hakea ratkaisua kehittämällä arviointia monipuolisemmaksi ja rakentamalla sen osaksi oppimistilanteita. Apua saamme jatkuvasta arvioinnista sekä opiskelijoita itsenäistävistä palautteen muodoista, joista heille on tukea pitkin matkaa. Tällöin ei kaikki ole yhden tai parin palautekeskustelun varassa. Ryhmä- ja vertaispalaute ohjaajan palautteen rinnalla tuo myös näkyviin sen, miten monesta näkökulmasta opiskelijan etenemistä voi arvioida, ja palauttaa terveen suhteellisuudentajun.

Palautekeskustelun rakenteen tiedostaminen voi tehdä tehtävästä luontevamman ja helpomman. Palautteen antamista voi helpottaa, kun rakentaa sen tietoisesti peräkkäisille, eri tarkoituksia palveleville elementeille, ja käyttää hyväksi myös vertaisarviointia ja itsearviointia. Monipuolinen palaute on opiskelijalle antoisampi kuin perinteinen arvosanan muodossa tapahtuva arviointi.

Ohjaajan antaman palautteen voi vuorovaikutuksen näkökulmasta jakaa seuraaviin osiin:

- peilaava palaute
- ohjaava palaute
- arvioiva / institutionaalinen palaute.

Peilaus

Peilauksella tarkoitetaan tässä palautetta, jolla ohjaaja osoittaa kuulleen opiskelijan puheen (esimerkiksi suullisen esityksen, ehdotuksen jne), nähneensä hänen visuaalisen tuotoksensa (esimerkiksi kuvataideopiskelijan tai tekstiilialan opiskelijan opin-

näytteen) tai lukeneensa hänen kirjoittamansa tekstin (esimerkiksi harjoitustyön, tutkielman tai tutkimussuunnitelman).

Peilatessaan ohjaaja poimii tällöin keskeisimmät havainnot tarkasteltavasta asiasta (teksti, kuva jne.) ja kertoo ne havaintoi-
naan, tässä vaiheessa vailla minkäänlaista arviointia tai arvotta-
mista, esimerkiksi seuraavasti:

*- Havaitsen että olet ratkaissut teoriapohjan esittelyn siten että --- ja
liität yhteen tietoja useasta lähteestä . Etenet siten, että---*

*- Olet käyttänyt suunnitelmassasi näitä elementtejä toistuvasti sa-
mojen rakenteiden yhteydessä. Rakenteiden valinta näyttäisi perus-
tuvan ---Tähän asiaan et palaa myöhemmin.*

*- Sanot että tuntuu vaikealta saada mukaan kaikki tekijät samanai-
kaisesti. Mietit voisitko ratkaista tämän ottamalla --- Myöhemmin
pohdit toisenlaista ratkaisua ---*

Peilaus on hyvä tapa aloittaa palautteen anto ja arviointi. Se tar-
joaa seuraavanlaisia etuja:

- opiskelija tietää ohjaajan lukeneen tai tarkastaneen hänen tuo-
toksensa;
- opiskelija näkee, mitä kohtia ohjaaja pitää keskeisinä ja saa tä-
ten epäsuorasti palautetta myös esitystavastaan ja työnsä sisäl-
löstä;
- opiskelija havaitsee, millaisille asioille ohjaaja perustaa myö-
hemmin esittämänsä ohjauksen ja arvioinnin;
- opiskelija on avoimempi ottamaan vastaan ohjausta, kun ha-
vaitsee työnsä tulleen kuulluksi/nähdyksi;
- opiskelija kuulee omat ajatuksensa ja ratkaisunsa ulkopuolisen
todellisuuden osana ja saa aikaa tiedostaa ne;
- opiskelijalle tarjoutuu tilaisuus omaan reflektioon ja muutok-
seen.

Peilaaminen ei välttämättä ole aluksi helppoa. On vaikea keskittyä havaitsemaan toisen merkityksiä ilman, että oma mieli sekaantuu asiaan. Kuunnellessa mieli tuottaa assosiaatioita, suunnitelmia tai muistoja; se voi olla – ja ohjaustyötä tehneelle usein on – arvioinnin aktivoitumista, ikään kuin lukeva tai kuunteleva mieli olisi valmis käyttämään punakynää, ennen kuin havainto on päässyt kunnolla syntymäänkään. Niinpä peilauksesta kiinnostuneen kannattaa harjoitella sitä sopivan puhekumppanin kanssa – tällainen voi olla asiasta kiinnostunut työtoveri tai muu läheinen. Lapset voivat olla erityisen innostuneita peilaamaan ja tulemaan peilatuiksi. Peilausharjoituksia on esitelty luvussa V sivulla 186.

Ohjaava palaute

Ohjaavaksi tarkoitettu palaute ankkuroidaan peilatussa esitettyihin havaintoihin periaatteella: *havaitsin tällaista --- käsitykseni on, että siihen liittyy muuan ongelma / että jo SejaSe mainitsee ilmiöstä / että olisi syytä pohtia* (jne.). Ohjaaja käyttää siis peilauksen jälkeen hyväkseen omaa asiantuntemustaan ja kokemustaan, joista käsin hän voi arvioida, kommentoida, suositella muutoksia tai esittää kysymyksiä.

Ohjaava palaute voidaan hyvinkin aloittaa kysymyksillä pyytämällä opiskelijaa kertomaan oma näkemyksensä tuotteen- sa vahvuuksista, muutostarpeista ja ongelmista. Kun opiskelijan oma näkemys on pohjana, ohjaava arviointi antaa sekä opiskelijalle että ohjaajalle tarpeellista tietoa siitä, miten realistinen näkemys opiskelijalla on työnsä tuloksista. Jos tämä näkemys poikkeaa suuresti ohjaajan näkemyksestä, on syytä tarkistaa opiskelijan tiedot siitä, millaiset vaatimukset hänen työnsä tulisi täyttää. Jos taas opiskelijan oma näkemys siitä, mitä vielä tarvitaan, vastaa ohjaajan näkemystä, ohjaaja vain vahvistaa tämän.

Tässä yhteydessä ohjaaja voi lisäksi tarjota laajempaa näkemystä käsitelyihin asioihin sekä suositella tietojen täydentämistä tai taitojen lisäharjoitusta. Ohjaaja voi myös ennakoida tulevia vaatimuksia, keskustella seuraavan vaiheen suuntaamisesta jne. – aina tilanteen mukaan.

Arvioiva palaute

Mikäli tilanne sitä edellyttää, ohjaaja esittää lopuksi arviointinsa siitä, mihin suoritus asettuisi tai asettuu käytetyllä institutionaalisella arviointimittarilla tarkasteltuna. Ohjaavan palautteen yhteydessä esille tulleet vahvuudet ja heikkoudet ovat nyt arvioinnin pohjana. Myös oman osaamisen tutkimisessa tehdyt havainnot voivat toimia arvioinnin pohjana.

Arvioivassa palautteessa kuten palautteen antamisessa on tärkeä yleinen periaate se, että jos opiskelijalle annetaan sekä myönteistä että kielteistä palautetta myönteiset elementit annetaan ennen kielteisiä (Lindholm-Ylänne & Wager 2003). Ensin annettu positiivinen palaute kohottaa itsearvostusta, minkä jälkeen on ehkä sitten helpompi ottaa vastaan myös kriittisempää palautetta. Monet opiskelijat toivovat saavansa myös kirjallista palautetta, ja opettajat tekevät usein ankarasti töitä antaakseen kirjallisia kommentteja ja olettaen, että opiskelijat lukevat ne ja toimivat niiden mukaan. On kuitenkin todettu, että opettajien antamat kirjalliset palautteet saattavat olla pinnallisia sekä ristiriitaisia, ja tämän vuoksi niillä on vain vähän ohjaavaa vaikutusta (Falchikov 1995). Liitteessä 4 on esitetty tiivistetyssä muodossa joitakin palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen liittyviä periaatteita.

Vertaisarviointi

Kun ohjaus toteutetaan ryhmässä, on helppo kytkeä siihen vertaisarvioinnin käyttö. Opiskelijoista voi alkuun tuntua vaikealta arvioida toistensa töitä, mutta tämän oppiminen on arvokas asia. Tyypilliset jähmeät opponointi- ja tarkastustilanteet voidaan välttää, kun jo alkuun on opittu antamaan palautetta rakentavasti, toisen työtä kunnioittaen, mutta asioista avoimesti puhuen.

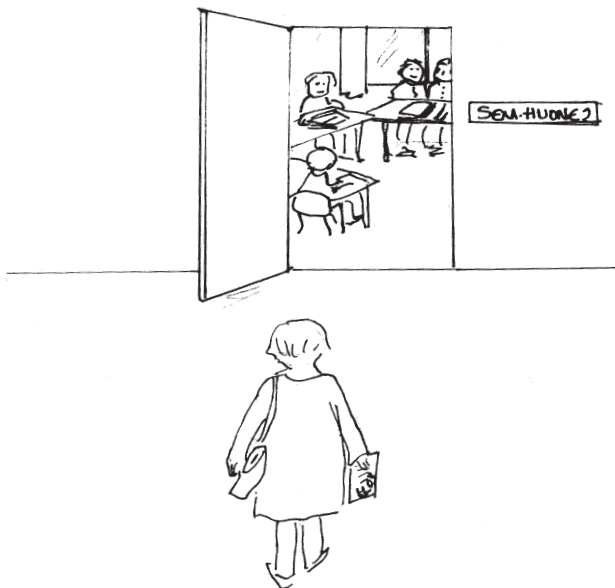
Ohjausryhmässä on hyvä harjoitella palautteen antoa yleisemmin ja peilausta aivan erityisesti, koska se kehittää kuuntelutaitoa. Peilauksen ja ohjaavan vertaispalautteen harjoittamisen avuksi on ohje luvussa V sivulla 186.

Käyttämällä rikasta ja monipuolista arviointimenettelyä tuetaan opiskelijan omia oppimisprosesseja ja hänelle henkilökohteisesti tärkeitä kehityssuuntia, ja samanaikaisesti annetaan informaatiota sekä instituution että vertaisten näkökulmasta. Näin häntä autetaan tarkastelemaan työtään realistisesti, mutta omaan elämysmaailmaan kiinnittyvänä. Erilaisten ohjausryhmässä käytettävien arviointimuotojen merkitystä opiskelijalle kuvataan taulukossa 1.

Kun ollaan siinä vaiheessa, että seminaarissa käsitellään tutkimussuunnitelmia tai valmiita töitä, opiskelijoita on syytä ohjata oikeaan arviointi- tai opponointikäytäntöön. Tällöin ohjaaja siirtää oman asiantuntemuksensa ohjattavien käyttöön: kertoo seminaarityöhön sovellettuna kyseisen tieteenalan arviointikriteereistä, arvioinnin esittämisperiaatteista, arvosanojen skaaloista ja käytöstä jne. Näin opiskelijat saavat myös tietoa siitä, miten heidän opinnäytteensä tullaan arvioimaan, ja pystyvät käyttämään tietoa hyödyksi työn valmistusvaiheessa.

TAULUKKO 1.

OHJAAVA ARVIOINTI – VOIMAUTTAVA PALAUTE			
ITSEARVIOINTI	PEILAUUS	VERTAISARVIOINTI	OHJAAJAN ARVIOINTI
oma todellisuus todellisuus	yhteys ulkoiseen todellisuuteen	muiden todellisuus	institutionaalinen ja asemani siinä
oma tahto	minut on kuultu	tasaveroisuus muiden kanssa	pitkällinen asiantuntemus
omat tavoitteet	reflektoinnin mahdollisuus	havaintoja variaatiosta	suunnan antaja
omat resurssit	muutoksen mahdollisuus	havaintoja skaalasta	paluu itseän
sisäisesti motivoituva	OPPJA: _____ ulkoisesti motivoituva		



4. RYHMÄSSÄ JA YHDESSÄ

Esittelemämme työprosessien ohjaus perustuu opiskelijaryhmän hyödyntämiseen oppimisen resurssina. Tämän vuoksi esittelemme tässä luvussa ryhmäilmiöitä ja ryhmän toimintaan vaikuttavia prosesseja. Ohjatessaan ryhmän työskentelyä ohjaaja voi käyttää erilaisia aktiviteetteja, jotka auttavat sen jäseniä tiedostamaan tai käsittelemään opiskeluun ja oppimiseen liittyviä erilaisia motivaatio-, suunnittelu- ja itsearviointiprosesseja. Pohdimme myös sitä, millaista osaamista ryhmän ja aikuisten opiskelijoiden ohjaaminen edellyttää.

Miksiryhmä

Yliopistokoulutus on tieteellistä asiantuntijakoulutusta, ja erilaiset opinnäytetyöt ovat tämän asiantuntijuuden eräänlaisia näyttötutkintoja. Allan (1996) on kuvannut osaamista ja yleisiä kvalifikaatioita, joita yliopistokoulutuksen tulisi kehittää. Hän jakaa ne kolmeen ryhmään: oppiaineperustaiseen osaamiseen, siirrettäviin taitoihin ja yleisiin akateemisiin taitoihin. Siirrettäviä ja yleisiä akateemisia taitoja ovat muun muassa kriittinen ajattelu, reflektiotaidot, tiedon hallinta, ryhmätyötaidot ja kommunikaatiotaidot. Nämä ovat sitä perusosaamista, jonka asiantuntijoiden edellytetään hallitsevan myös muuttuvassa työelämässä – mikseipä siis yliopiston opettajantyössä. Kannattaakin pohtia, miten yliopisto-opetus yleensä ja erityisesti opinnäytetöiden ohjaus voi edistää työelämän kannalta tärkeiden yleisten kvalifikaatioiden kehittymistä.

Viime vuosien asiantuntijuuskeskustelussa on kiinnitetty huomiota asiantuntijuuden yhteisölliseen luonteeseen. On yhä harvinaisempaa, että asiantuntijat toimivat yksin analysoidesaan työtilanteita, ratkaistessaan työhön liittyviä ongelmia ja kehittäessään työtään. Työelämä edellyttää entistä useammin tieteenalojen rajoja rikkovaa, monitieteistä ja jaettua asiantuntijuutta. Tämä on myös asiantuntijakoulutuksen haaste. Hyvien kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitojen hallinta nousee myöskin asiantuntijuuden eräksi merkittäväksi ydinosamisalueeksi. Asiantuntijuus ymmärretään yksilöllisen ulottuvuuden ohella yhteisöllisenä ilmiönä, joten opetuksen pedagogisiin prosesseihin on syytä rakentaa aineksia, joissa yhteisöllisyyteen ja yhteiseen tiedonmuodostukseen voidaan oppia (Wenger 1998).

Yhteisöllistä toimintaa ja siinä syntyvää älykystä toimintaa on kuvattu muun muassa *yhteisöllisen kumppanuuden* käsitteel-

lä: tikapuiden rakentamisena, jonka varassa tiiviisti keskenään vuorovaikutuksessa olevat osanottajat voivat ratkaista vaikeampia ongelmia kuin heille yksin olisi mahdollista (Hakkarainen 2003). Vera John-Steimerin (2000) mukaan merkittävät tieteelliset ja taiteelliset saavutukset perustuvat pitkäaikaiseen ja tiiviiseen opettajien ja oppilaiden, tutkijakollegoiden, läheisten työtovereiden, tutkijayhteisöjen tai luovaa työtä tekevien pariskuntien yhteistyöhön. Oman osaamisen kehittämisen on oleellisen tärkeää olla tekemisessä verkostoissa ja vuorovaikutuksessa toisten osaajien kanssa. Ryhmissä osallistujat rakentavat toisilleen tikapuita ja täydentävät toistensa osaamista; tikapuut voivat olla käsitteellisiä, toiminnallisia, sosiaalisia ja emotionaalisia.

Olemme tässä teoksessa lähteneet siitä ajatuksesta, että esimerkiksi työprosessien ohjaus voi tarjota yhteisöllisen kumppanuuden kokemuksia ja kehittymistä. Ohjaushan tapahtuu yleensä luontevimmin ryhmässä (joskin tässä esiteltyjä menetelmiä voi hyvin soveltaa myös yksilöohjaukseen). Ryhmän käyttöön on muitakin syitä, jotka liittyvät sekä käytännön vaatimuksiin että ohjauksen toimivuuteen.

Eräs käytännön rajoitus on tietenkin käytössä oleva aika. Lukijassa onkin voinut syntyä epäily, riittääkö ohjaajan aika käytännössä kaikkeen siihen, mitä esittelemme. Itse asiassa tavoitteenamme on antaa tieteelliselle ohjaajalle enemmän aikaa omaan tehtäväänsä, jos hän niin haluaa. Työprosessien ohjaus voi nimittäin luontevasti tapahtua myös ryhmissä, joita ohjaavat esimerkiksi opintojen tai tutkimustyön loppuvaiheissa olevat opiskelijat (mahdollisesti ainelaitoksen tai tiedekunnan palkkaamina). Nämä tuntevat kokemuksesta työprosessin eri puolet ja hyötyvät omassa työssäänkin prosessiohjaukseen perehtymisestä. Lisäksi heille tarjoutuu tässä mahdollisuus kehittää keskeistä akateemista osaamista kuten suunnittelu-, vuorovaikutus-,

tiedonhaku- ja tiimityötaitoja. Useimmissa tapauksissa työprosessin ohjaajat – keitä he sitten ovatkin – tarvitsevat luonnollisesti alkuun opastusta työprosessien ohjaukseen.

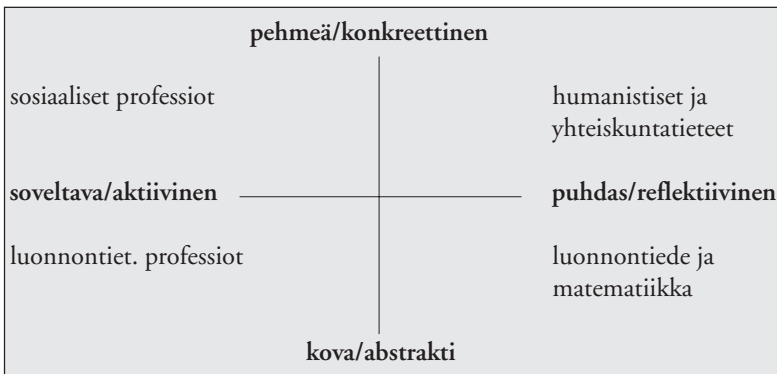
Ryhmäohjaus tarjoaa monenlaisia etuja. Se ei ole ainoastaan ajankäytön kannalta suotuisaa. Se tarjoaa ohjaajalle vähemmän rasittavan työympäristön, koska ryhmän jäsenet voivat suoriutua aktiviteeteista pareina, triadeina tai isompina ryhminä keskenään. Ryhmä vähentää ohjaajakeskeisyyttä ja ohjaajaan rooliin kohdistuvia paineita kommentoida, arvioida tai antaa huomiota. Hyvin suunnitellun jakson rakenteet kannattelevat toimintaa, ja jos tilanteet muuttuvat yllättäen, ryhmä tarjoaa joustonvaraa aktiviteettien suorittamiseen. Lisäksi ryhmä tarjoaa ohjaajalle myös monipuolisen näkökulman opiskelijoiden erilaisuuteen ja yksilöllisiin tapoihin oppia, suunnitella, työskennellä ja ratkaista ongelmia.

Opiskelijalle taas asiantuntevasti ohjattu ryhmä on tärkeä tuen lähde. Se tarjoaa mahdollisuuden interaktiiviseen oppimiseen, sosiaaliseen tukeen ja kontaktien luomiseen. Ryhmässä toimiminen kasvattaa sosiaalisia taitoja ja lisää itse kunkin tietoisuutta siitä, millaisena muut hänet näkevät. Kun ryhmä ja siinä käytetyt työskentelytavat alkavat tuntua turvallisilta, oman oppimisen reflektio muuttuu avoimemmaksi. Vertaisryhmä auttaa jäseniä yksilöitymään, kun he tiedostavat omat yksilölliset tapansa toimia, ja kuulevat muiden toimintatavoista. Ryhmän jäsenet saattavat toimia toistensa tukena myös virallisten tapaamisten ulkopuolella.

Ryhmäohjaus erilaisissa tiede- ja ohjauskulttuurissa

Vaikka ryhmän merkitys oppimisen ja osaamisen kehittämisen resurssina on varsin laajalti tunnustettu ja tutkittu asia, ryhmän ja yhteisöllisen kumppanuuden hyödyntäminen korkea-asteen opetuksessa ja erityisesti opinnäytetyönohjauksessa on toistaiseksi liian vähän käytetty resurssi. Yliopisto-opetus perustuu usein vanhoihin traditioihin, kulttuuriin käytäntöihin, joiden muuttaminen vaatii aikaa ja resursseja.

Opiskelijan opiskelu korkeakoulussa on osallistumista erilaisiin tiede-, ohjaus- ja opiskelukulttuureihin. Nämä vaihtelevat oppiaineittain. Akateeminen maailma on nähty jakautuneena tiedekulttuureihin, joiden perusulottuvuuksia ovat kova-pehmeä ja soveltava-puhdas (Biglan 1973). Kolb (1985) on yhdistänyt tiedekulttuurin ulottuvuuksiin oppimistyylien ulottuvuudet. Konkreettinen-abstrakti ulottuvuus on yhdistetty pehmeä-kova ulottuvuuteen ja aktiivinen-reflektiivinen ulottuvuus puolestaan soveltava-puhdas ulottuvuuteen. Näin muodostuu kuvan 3 esittämät neljä erilaista tiedetyyppeä, joiden tiedon muoto ja sosiaalinen muoto poikkevat toisistaan.



KUVA 3. Tiedetyypit Biglanin ja Kolbin mukaan

Kovat-puhtaat eli perustutkimusta tekevät luonnontieteet ja pehmeät-puhtaat eli perustutkimusta tekevät humanistiset tieteet ja yhteiskuntatieteet poikkeavat eniten toisistaan, kun taas soveltavat alat eivät profiloidu niin selkeästi. Eri tieteenalojen lokeroiminen tai karsinoiminen tuottaa yksinkertaistetun kuvan; tieteenala (esim. sosiologia, tietojenkäsittelytiede) voi kuulua eri tyyppeihin, mutta perusjako humanistiseen ja luonnontieteelliseen kulttuuriin on kuitenkin selkeä. Yljoen (1998) teos akateemisista heimokulttuureista tarjoaa kiinnostavaa luettavaa siitä, miten opiskelijat kokevat opetuksessa ja ohjauksessa tieteenalojen erilaiset kulttuurit.

Meidän kirjoittajien omat kokemukset ja sitä kautta syntynyt ymmärryksemme on peräisin pääosin humanistisesta ja yhteiskuntatieteellisestä tiedekulttuurista; näidenkin sisällä on paljon vaihtelua koulutusaloittain. Olemme tätä kirjaa kirjoittaessamme olleet varsin tietoisia erilaisista heimokulttuureista. Olemme pohtineet sitä, miten tämä erilaisuus näyttäytyy opinnäytetyön ohjauksessa ja erityisesti työprosessien ryhmäohjauksessa.

Akateemiset heimot eivät pelkästään tee tutkimusta erilaista lähtökohdista, vaan ymmärtävät myös yliopisto-opetuksen tehtävän eri tavoin. Oppimisen ja opinnäytetyön ohjaus eri tiedekulttuureissa näyttäytyy erilaisina käytäntöinä. Itse ohjausta-
pahtuman luonteeseen vaikuttaa se, millaisen koulutusnäkemys-
myksen ohjaaja on sisäistänyt ja millainen on hänen oma oppimis- ja tiedonkäsityksensä. Niemeä (1993) mukaillen ohjaus-
orientaatiota voidaan yksinkertaistaen kuvata nelikenttänä, jonka
toisena ulottuvuutena on ohjaajan käsitys opiskelijan aktiivisuudesta (opiskelija passiivisena objektina/aktiivisena subjektina) ja toisena näkemys ohjauksen kohteesta (ulkoinen-tuote/sisäinen-prosessi). Tutkielman ohjaukseen sovellettuna tämä ilmenee muun muassa seuraavanlaisina orientaatioina.

Teknis-rationaalisen ohjausnäkemys mukaan ohjauksen tavoitteet saavutetaan parhaiten antamalla ohjattavalle riittävästi tietoja ja neuvoja sekä harjaannuttamalla häntä tiettyjen spesifisten akateemisten taitojen hallintaan. Ohjaajalla on ohjaustapahtumassa aktiivinen rooli; hän jakaa tietoja, neuvoja, ohjeita. Opiskelija on enemmänkin passiivinen tietojen vastaanottaja. Ohjaustapahtumalle on kokonaisuutena olennaista ulkoa ohjautuvuus ja tuotteen korostaminen.

Reflektiivisen ohjausnäkemys mukaan ohjauksen kohteena ovat ensisijaisesti prosessit. Ohjauksen tavoitteena on saada opiskelija aktiivisesti pohdiskelemaan, tiedostamaan ja jäsentämään omaan työhönsä, oppimiseensa ja työprosesseihin yleisemmin liittyviä kysymyksiä. Opiskelijalla itsellään on tässä tapahtumassa aktiivinen rooli. Ohjaaja on paremminkin kanssakulkija, kumppani, joka auttaa löytämään uusia polkuja, näkemään uudenvuotisia maisemia tai järjestelemään hajallaan olevia ajatuksia. Ohjaustapahtumaa kuvaa opiskelijan itseohjautuvuus enemmän kuin ulkoaohjautuvuus. Työprosessien ohjauksessa on näkemys mukaan tärkeää se, että ohjaajan rooli on enemmänkin kysymyksiä herättävä kuin valmiita vastauksia tarjoava.

Ohjaus on aina luonteeltaan vuorovaikutustapahtuma, jonka etenemiseen, oppimiskokemuksiin ja merkityksenantoprosesseihin vaikuttavat ohjauksen kaikki osapuolet. Olemme jo aiemmin esitelleet opiskelijoiden erilaisia orientaatioita opiskeluun sekä erilaisia oppimisen strategioita. Nämä ovat aina mukana ohjaustilanteissa. Ohjaajalle on avuksi, jos hän pystyy tunnistamaan ja huomioimaan tämän yksilöllisen variaation. Opin näytetyön tekeminen ja sen ohjaus on kahden kauppa, jossa kummankin osapuolen – ohjaajan ja opiskelijan – on hyvä tunnistaa oma orientaationsa.

Erilaiset tiedekulttuurit haastavat tarkastelemaan erilaisuuden kysymyksiä yleensä. Koska kuitenkin lähtökohtamme on ollut se, että opinnäytetyönohjaus tarjoaa oivan areenan myös erilaisten yleisten akateemisten taitojen ja siirrettävien taitojen kehittymiselle, uskomme että ryhmää ja yhteisöllistä kumppanuutta voidaan hyödyntää kaikilla koulutusaloilla – alalle ja opettajalle itselleen parhaiten soveltuvien menetelmin. Oman kokemuksemme mukaan työprosessien ohjaus on monella tavalla voimavaraistavaa. Sen toteuttaminen osana ohjaajan omaa ohjausprosessia on tietenkin viime kädessä jokaisen opettajan henkilökohtainen ratkaisu. Erikseen järjestettynä työnohjauksena se on hyvä tuki opiskelijoille.

Ryhmäilmiöitä ja -prosesseja

Tässä kirjassa esitetyn työprosessien ohjauksen viitekehyksenä on sosiodynaaminen ohjaus. Se on alkujaan kehitetty yksilöohjaukseen (Peavy 1997a, b; 2004), mutta kokemuksemme mukaan tarjoaa hyvän lähtökohdan myös ryhmässä tapahtuvalle ohjaukselle. Ohjatun osallistumisen prosessissa ryhmä toimii oppimisen resurssina ja jäsentensä vertaistukena. Seuraavassa esitellään keskeisiä ryhmäilmiöitä ja -prosesseja, joiden tunnistaminen tukee ohjaajan työtä.

Useimmissa ryhmissä niiden tarkoituksesta riippumatta vaikuttavat tietyt ryhmää ja sen toimintaa kuvaavat tekijät. Borgen et al (1989) esittävät viisi peruselementtiä ryhmän toiminnan kuvaamiseksi ja ymmärtämiseksi:

- Ryhmän tavoitteet ja toiminnot
- Jäsenten tarpeet ja roolit
- Ryhmäprosessit

- Ryhmän johtajuus ja ohjaajan taidot
- Ryhmän suunnittelu (design).

Ryhmän työskentely etenee yleensä prosessina, jossa on erotettavissa seuraavat vaiheet: ryhmän suunnittelu (ohjaajan tehtävä), aloitus, siirtymä, työskentely ja päättäminen. Kussakin vaiheessa edellä mainituilla elementeillä on oma muotonsa ja keskinäiset suhteensa. Ryhmän toimintaan keskittyvää suomenkielistäkin kirjallisuutta on runsaasti saatavilla (ks. esim. Aalto 2000; Niemistö 1999; Petäjä & Koponen 2002; Poikela, S. 2003; Sahlberg & Sharan 2002; Sarja 2000). Seuraavassa esittelemme edellisiin liittyen lyhyesti keskeistä tietoa ryhmistä kiinnittämällä huomiota erityisesti opinnäytetyön ohjaukseen.

Yhteiset tavoitteet

Ryhmän tavoitteet ovat keskeisiä ryhmään ja toimintaan sitouttavia tekijöitä. Esimerkiksi tutkielman ohjausryhmän jäsenillä on kaikilla sama yksilöllinen tavoite ja yhteinen perustehtävä – opinnäytetyön tekeminen, jonka ohjaamista varten ryhmä on olemassa. Seminaariryhmien ongelmana on usein se, ettei ryhmä ryhmänä näe esim. tieteelliseen tutkimusprosessiin liittyviä oppimistavoitteita tai yleisiä akateemisia taitoja yhteisinä tavoitteina. Tämän vuoksi tavoitteet on hyvä heti ryhmän alkuvaiheessa eksplikoida selkeästi, jotta ryhmä voisi työskennellä tavoitteellisesti perustehtävän mukaisesti.

Jotta ryhmästä tulisi toimiva, jokaisen osallistujan omien tavoitteiden on ainakin väljästi liityttävä kaikkien yhteisesti asetamiin päämääriin. Nämä yhteiset päämäärät voidaan haluttaessa vielä tarkemmin muotoilla esimerkiksi lopputavoitteiksi, jotka antavat ryhmän toiminnalle konkreettisemmän ulottuvuuden.

Saavuttaakseen tavoitteensa ryhmä tarvitsee ohjausta. Prossessorientoituneessa ohjauksessa ryhmän työskentelyyn sijoitetaan erilaisia aktiviteetteja, jotka tukevat ryhmänjäseniä tavoitteidensa saavuttamisessa. Nämä yhteiset oppimistehtävät ovat ryhmäohjauksessa ryhmän kokemuksellisen oppimisen peruselementti. Jokaisella aktiviteetilla on oma merkityksensä ja paikansa ryhmäprosessien ja osallistujien sisäisen työskentelyn käynnistäjänä ja edistäjänä riippuen aina siitä, millaista työskentelyyn liittyvää vaihetta halutaan kulloinkin käsitellä (esim. suunnittelua, motivaatiota, itsearviointia, oppimista jne.). Koska kyseessä on muutoksen käynnistäminen kokemuseräisen oppimisprosessin avulla, ohjaaja joutuu hyödyntämään monipuolisesti oppimista koskevaa tietämystään (Öystilä 2003).

Kanadalaisten ohjauksen asiantuntijoiden kehittämässä strukturoidussa ryhmäohjausmallissa, jota olemme soveltaneet työprosessien ohjauksessa, on varsin harkittu oppimistilanteiden rytmitys johdatteluluentojen, paritehtävien, kolmen ryhmässä työskentelyn, pienryhmissä työskentelyn sekä yhteiskeskustelujen kesken. Aktiviteetit valitaan ryhmän elinkaaren/vaiheen mukaan. Alkupuolen tehtävissä on hyvä olla riittävästi turvallisuutta ja luottamusta edistäviä elementtejä (parityöskentely). Jännitettä voi lisätä luottamuksen lisääntyessä (kolmioryhmät, pienryhmät). Lopettamisvaiheessa sujuu jo käsiteltyjen asioiden jakaminen suurryhmässä. (Ruponen, Nummenmaa & Koivuluhta 2000.)

Erilaisia jäseniä ja rooleja

Ryhmä muodostuu eri-ikäisistä ja erilaista elämäntilanteista tulevista opiskelijoista. Opiskelijoiden opiskelu ja oppimisorientaatio vaihtelevat. Vaikka kaikilla on periaatteessa sama tavoite, ryhmän jäsenten tarpeet ovat erilaisia. Ryhmänjäsenyydestä he-

räävät tarpeet ovat yhdenmukaisempia ja ennustettavampia, vaikka jokainen ilmentääkin niitä itselleen ominaisella tavalla. Osallistujilla on tarve kuulua ryhmään, tarve säädellä omaa ja ryhmän toimintaa sekä tarve tuntea läheisyyttä ja turvallisuutta. Perustehtävän eli opinnäytetyön tekemisestä syntyvä tarpeet ovat myös nekin osittain yksilöllisiä. Jäsenten toiminta ryhmässä sekä ryhmäroolit liittyvät jäsenten tarpeisiin. Nämä ryhmäroolit luokitellaan usein ryhmätoimintaa käsittelevässä kirjallisuudessa tehtäväsuuntautuneisiin, ryhmää ylläpitäviin ja ryhmätoimintaa häiritseviin rooleihin. (Borgen et al. 1989.)

Ryhmän toimintaan vaikuttavia voimia

Ryhmäprosessit ovat ryhmän toimintaan vaikuttavia voimia. Samalla nämä prosessit ovat myös niitä mekanismeja, jotka auttavat ryhmää toteuttamaan tehtävänsä. Ryhmäprosesseja ovat kommunikaatio, työskentelynormit, päätöksenteko, ongelmien käsittely sekä ristiriitatilanteiden ratkaiseminen.

Ryhmäohjauksessa käytetään samoja *kommunikaatiotaitoja* kuin yksilöohjauksessa. Ohjaajan tehtävänä on helpottaa kanssakäymistä ja selvittää kommunikaation esteitä, niin että yhteistyö sujuu ja työskentely etenee. Yksilöohjaustaidot ovat siirrettävissä myös ryhmätilanteisiin. Ohjaaja ei ryhmäohjauksessa anna yksilöohjausta, vaan keskittyy ryhmään ja ryhmäprosessiin sekä osallistujiin yksilöinä. Ryhmässä ohjaaja auttaa osallistujia ymmärtämään toisiaan ja helpottaa myönteisen ja luovan suhteen muodostumista niin muihin osallistujiin kuin itseensä. Ohjaaja on omalla toiminnallaan tärkeä kommunikaatiomalli; tekemällä yhteenvetoja, keskittämällä asioiden käsittelyä, ym. hän antaa samalla ryhmänjäsenille mallia toimivasta viestinnästä. (Ruponen et al. 2000.)

Ryhmät tarvitsevat rakentavia sääntöjä tai ohjeita, ns. *työskentelysopimuksia*. Nämä sopimukset ryhmä tekee yhdessä yleensä ryhmän aloitusvaiheessa. Työskentelysopimuksella turvataan ryhmän rakentava vuorovaikutus sekä se, että ryhmän jäsenet voivat kokea kuuluvansa ryhmään, voivat vaikuttaa ryhmän toimintaan ja tuntea olonsa turvalliseksi. Edelleen työskentelynormit auttavat ryhmää pääsemään tavoitteisiinsa. Työskentelysopimukset voivat olla sisällöltään erilaisia. Opinnäytetyön ohjauksen kannalta ovat erityisen tärkeitä ne säännöt, jotka liittyvät osallistumiseen, tavoitteenasetteluun, työskentelyyn ryhmässä ja siihen tapaan, jolla osallistujat ja ohjaaja antavat palautetta. Työvälineitä työskentelysopimusten laadintaan annetaan sivulla 145.

Päätöksenteko on tärkeä osa ryhmäprosessia. Se ilmenee niissä tavoissa, joilla ryhmä sopii yhteisistä asioista. Ryhmä tarjoaa mahdollisuuden tutkia ja vertailla eri päätöksentekotapoja. Päätöksenteossa voidaan käyttää erilaisia menettelyjä, esimerkiksi äänestämistä tai neuvottelua. Käytettyjen menettelyjen toimivuus ryhmäprosessin kannalta liittyy siihen asiaan, josta ollaan päättämässä. Jos kyse on ryhmän jäsenten kannalta vähemmän merkityksellisistä asioista, kuten esimerkiksi tauon ajankohdasta, äänestys voi olla perusteltu päätöksenteon muoto. Käsiteltäessä ryhmän jäsenten kannalta tärkeitä asioita tavoitteena on saavuttaa neuvotteluun pohjautuvan yhteisymmärrys.

Ryhmäprosessissa saattaa nousta esiin voimakkaitakin tunteita tai toimintatapoja, jotka estävät ryhmän toimintaa. Siksi on tärkeää havainnoida ja tehdä mahdolliseksi ryhmän jäsenille jakaa sellaiset tunteet ja keskustella sellaisista käyttäytymistavoista, jotka uhkaavat edistyvää ryhmäprosessia. Tällöin tarvitaan ohjaajan aktiivista interventiota: *ongelmien esiinottamista, konfrontaatiota*. Tärkeätä on ottaa heti puheeksi vaikeuksia hei-

jastaneet tunteet tai käyttäytyminen. Nopea asioihin puuttuminen ehkäisee ristiriitojen voimistumisen ja laajenemisen. Käytökelpoisia väliintuloja ovat kierrokset (ks. s. 142), selventäminen ja kysyminen.

Monijäsenisissä ryhmissä saattaa syntyä myös jäsenten välisiä eturistiriitoja, mielipide-eroja tai kiistoja. *Konfliktien luovan ratkaisemisen* perusstrategia on erilaisuuden käyttäminen oppimisen perustana. Ohjaajan tulee ottaa puheeksi näkemyserot ja rohkaista osallistujia etsimään luovia, rakentavia ratkaisuvaihtoehtoja ja toimintaehdotuksia. (Borgen et al. 1989, 27–28.)

Ryhmän työskentelyn erilaisia vaiheita

Ryhmät käyvät läpi tietyt kehitysvaiheet, joista jokainen rakentuu aikaisemmalle vaiheelle. Siirryttäessä vaiheesta toiseen ryhmän kiinteys tavallisesti voimistuu. Jokainen ryhmäistunto voidaan samalla tavoin nähdä vaiheittain etenevänä prosessina, jossa on tunnistettavissa sama toimintojen sekvenssi. Borgen et al. (1989, 31–32) esittelevät ryhmän vaiheet seuraavanlaisina. Kommentoimme vaiheita työprosessien ohjauksen näkökulmasta.

Suunnittelu	Aloitus	Siirtymä	Työskentely	Lopetus	Ryhmän jälkeen
-------------	---------	----------	-------------	---------	----------------

Ohjaajan tehtävä on *suunnitteluvaiheessa* ajatella ja kirjoittaa auki työskentelyä koskeva yleinen suunnitelma (aikataulutus, tavoitteet ym.). Suunnitelmallisuutta voi lähestyä sekä ohjaajan että opiskelijan näkökulmasta. Ohjaajalle suunnitelmallisuus tarkoittaa oman toiminnan suunnittelua. Toisaalta on suunnittelussa pohdittava sitä, mitä opiskelijoiden tulisi oppia. Kokonaisuuden suunnittelua ohjaa ryhmän perustehtävä – opinnäytetyön työprosessi. Pedagoginen suunnittelu liittyy siihen, miten näitä työprosesseja ohjataan.

Aloitusvaiheen keskiössä on osallistujien tarve päästä sisään ryhmään – tuntee kuuluvansa ryhmään. Jäsenet tutustuvat toisiinsa, yrittävät hahmottaa paikkansa ryhmässä ja määrittää suhdettaan toisiin jäseniin. *Siirtymävaiheessa* luottamus on vähitellen kehittynyt ja sitä testataan. Jäsenet aktivoituvat, kyselevät ja alkavat omaksua ryhmän päämäärät ja työskentelyperiaatteet. Vähitellen he ottavat yhä enemmän vastuuta omasta oppimisestaan ja toiminnastaan ryhmässä. *Työskentelyvaiheelle* on tyypillistä voimakas sitoutuminen ryhmän päämääriin, tehtäväsuuntautunut työskentely ja tuotteliaisuus. Joustavuus ja ongelmanratkaisutaito lisääntyvät. Opiskelijat ovat aktiivisia ja jakavat erilaisia näkemyksiä. *Päättövaiheessa* osallistujien pyrkimyksenä on koota oppimaansa. Ryhmän jäsenet tarvitsevat kokemustensa arviointia sekä arviota siitä, mihin saakka he ovat tavoitteissaan päässeet. Esimerkiksi seminaariryhmän päättyessä opiskelijat voivat arvioida omaa työskentelyään: mitä he ovat oppineet ja miten voivat käyttää osaamistaan.

Ryhmän päättyttyä pyrkimyksenä on uuden oppimisen lujittaminen ja opittujen taitojen varmistaminen. Ohjaajan tulisi jollakin tavoin seurata, mitä ryhmäläisille tapahtuu ryhmän jälkeen. Jotkut ryhmäläiset saattavat tarvita jatkossa vielä yksilöllistä ohjausta, verkostoyhteistyötä tai muita palveluja.

Aikaansaavan ja tehottoman ryhmän eroa on usein selitetty sillä, miten ryhmät on etukäteen suunniteltu. Laajimmassa merkityksessään suunnittelu sisältää sekä yleispiirteisen että yksityiskohtaisen hahmotelman kunkin yksittäisen ryhmänistunnon kulusta sekä ryhmäprosessin eri vaiheisiin liittyvistä oppimistehävistä. Suunnitellessaan ryhmän toimintaa ohjaajan on hyvä kysyä itseltään: mitä ryhmän jäsenten pitäisi tietää, tulisi kyetä tekemään ja mistä heillä pitäisi olla kokemuksia ryhmän päättyessä tai sen tietyssä vaiheessa? Hyvin valitut aktiviteetit asettavat

ryhmäläisille kolmenlaisia haasteita tiedon saanti, taitojen hankkiminen sekä asenteiden, uskomusten ja tunteiden reflektointi. Tiedot, taidot ja asenteet muodostavat kokonaisuuden, joka on ryhmäohjauksessa oppimisen ydin. (Amundson 1989; Amundson & Poehnell 1996.)

Kuunteleva ja tasaveroinen vuorovaikutus ryhmässä

Työprosessiohjauksen eräs tavoite on itsenäistää opiskelijaa ja tarjota hänelle tätä tukevia voimauttavia ohjausmenettelyjä. Ohjaustilanteiden vuorovaikutus on tässä luonnollisesti monella tavoin avainasemassa. Vuorovaikutuksen rakenteet ja sisällöt ovat niitä, jotka kertovat opiskelijoille – vakuuttavammin kuin sanat – millaisena ohjaaja näkee tilanteen ja kuinka roolit, valta ja vastuu jakautuvat. Niillä voidaan myös kasvattaa opiskelijan tietoisuutta itsestään ja kehittymismahdollisuuksistaan vuorovaikuttajana.

Tässä käytetään termiä *puhevalta* viittaamaan puhujan mahdollisuuteen ottaa puheenvuoro, ja tarvittaessa termiä *puhetila* viittaamaan yhteisesti sekä puhujan käyttämään aikaan sekä hänen tuottamiinsa merkityksiin. Puhuja pyrkii yleensä käyttämään puhevaltaa liittääkseen omat merkityksensä yhteiseen diskurssiin ja tuodakseen omat ajatuksensa yhteiseen käyttöön (korvamerkittyinä). Puhevalta ei välttämättä johda puhutilan haltuunottoon, mutta se liittyy tiettyihin tehtävärooleihin ja statuksiin alituisen läsnäolevana potentiaalina. Puhetilaa voi puolestaan käyttää oman puhevallan vahvistamiseen tai lisäämiseen.

Ohjaustyössä toimineelle on tuttua se, ettei ohjausryhmän vuorovaikutus välttämättä suju toivotulla tavalla. Ohjaajan tarkoitusperät – innostava ilmapiiri, aktiivinen osanotto, aito keskustelu ja pohdinta – eivät aina toteudu. Ryhmien ilmapiiri ja suhtautuminen ohjaukseen vaihtelevat, silloinkin kun ohjaaja mielestään tarjoaa kaikille samanlaisen työympäristön. Ryhmän koostumus tietysti vaikuttaa aina, mutta mitä enemmän ohjaaja tietää siitä, mitä hän itse voi tehdä ryhmän toimivuuden parantamiseksi, sitä vähemmän ryhmän koostumus tai satunnaistekijät pääsevät vaikuttamaan. Tässä luvussa selvitetään vuorovaikutustilanteiden osatekijöitä ja valotetaan niiden avulla vallan ja voimauttamisen kysymyksiä. Luvun loppuosassa kuvataan menetelmiä, joiden avulla ohjaaja voi käyttää tätä asiantuntemustaan tietoisemmin hyväksi ryhmäohjauksessa.

Ohjaajat pohtivat usein, miten vapauttaa ohjauskeskustelu. Mikään keskustelu ei kuitenkaan itse asiassa ole koskaan täysin ”vapaata”. Päinvastoin, nk. vapaa keskustelu antaa osanottajien toteuttaa omia jo vakiintuneita keskustelurutiineitaan, jotka pian muuttuvat ryhmässä pysyviksi ja ennakoitaviksi yhdessä olon muodoiksi. Silloin jo etukäteen tiedetään, kuka puhuu paljon, kuka vähän, kuka keskeyttää muita, kuka ei anna keskeyttää, kuka puuttuu muiden puheisiin jne. Tämän ennakoitavissa olevan keskustelurakenteen puitteissa yksittäisten puhujien on suorastaan mahdotonta muuttaa omaa osallistumistapaansa. Puhujan käsitys itsestään ja muista puhujina tuottaa eräänlaisen ’itseään toteuttavan ennustuksen’.

Ohjaajan on todellakin syytä huolestua keskustelun epätaisisesta jakautumisesta silloin, kun siitä näyttää tulevan ryhmän rutiini, kun se perustuu ryhmän jakautumiseen puheliaisiin ja hiljaisiin, tai kun se johtaa jatkuvaan ohjaajakeskeisyyteen. Jopa ohjaajan ehdottama keskustelu tästä mahdollisesta ongelmasta

saattaa epäonnistua voimakkaiden rutiinien johdosta: dominoivat keskustelijat, tottuneina hallitsemaan keskustelun diskurssi-merkityksiä, eivät katso asiassa olevan ongelmaa, ja hiljaiset, joille puheenvuorojen saaminen ja ylläpitäminen ryhmässä ehkä ovatkin todellisia ongelmia, kokevat juuri tästä syystä vaikeaksi vaatia huomiota mielipiteilleen. He saattavat jopa ajatella – aikaisempien kokemustensa perustella – etteivät heidän mielipiteensä aidosti kiinnosta muita.

Keskustelua säätelevät myös puhujien sekä itseensä että muihin puhujiin kohdistamat *otaksumat ja odotukset*. Puhetilanteessa esimerkiksi opettajaan kohdistuu erilaisia otaksumia ja odotuksia kuin opiskelijoihin – niin opettajan itsensä kuin opiskelijoiden taholta. Ryhmään tulevat opiskelijat muodostavat myös toisistaan alustavia käsityksiä – ”tuo näyttää varmalta, tuo vetäytyvältä, tuo haluaa tehdä vaikutuksen”, joiden yhteisvaikutuksena ryhmän vuorovaikutus alkaa muotoutua. Me säätelemme aina omaa kielellistä vuorovaikutustamme erilaisten otaksumien ja suoriutumiseen liittyvien odotusten nojalla. Eri tilanteissa otaksumat ja odotukset aktivoituvat eri tavoin, eli niiden merkitys vaihtelee tilanteesta toiseen.

Puhujan, jolla on korkea asema (esimerkiksi alan professori), oletetaan useimmissa puhetilanteissa suoriutuvan paremmin ja kyvykkäämmin kuin puhujan, jolla on akateemisessa hierarkiassa alempi asema. Ikä ja sukupuoli luovat eri ihmisissä erilaisia odotuksia, joiden perustella he suuntaavat toimintaansa. Osanottajista ja heidän olettamuksistaan riippuu myös, miten sellaiset tekijät kuin ohjaajan etninen ja kulttuuritausta, hänen ikänsä tai sukupuolensa vaikuttavat.

Keskustelun kulkua säätelevät näin ollen aina sekä tilannekohtaiset että henkilökohtaiset tekijät. Tavallisia *tilannekohtaisia* tekijöitä ovat muun muassa tilanteen luonne (seminaarin alku-

tapaaminen voi olla jähmeämpi kuin myöhemmät tapaamiset tai päinvastoin) ja ulkoinen konteksti (hyvällä työskentelytilalla voi olla suuri vaikutus osanottajien aktiivisuuteen), osanottajien ammattiroolit (esimerkiksi professori/opiskelijat), sosiaalinen status (opiskelijat voivat mieltää keskinäisiä statuseroja, jos joukossa on esimerkiksi opinnoissaan eri vaiheissa olevia; myös ikä, sukupuoli tai etninen tausta voi tuottaa statuseroja), asiantuntemus, jolla ammatillisissa ja institutionaalisissa tilanteissa on erittäin paljon painoarvoa, sekä tilannerooli (ohjaaja/ohjattavat) ja tehtäväroolit (työn esittelijänä tai opponenttina esiintyvä opiskelija joutuu aktivoitumaan).

Puhetilanteen tekijät tekevät puheeseen osallistumisen eri tavoin mahdolliseksi tai pakolliseksi eri puhujille. Tarkastellaanpa niitä erityisesti ohjaustapahtuman kannalta. Monet tekijät sekä velvoittavat ohjaajaa ottamaan keskustelun käsiinsä että oikeuttavat hänet käyttämään puhevaltaa yli muiden: hänen ammattiroolinsa, sosiaalinen statuksensa, tieteen alan ja yliopisto-maailman tuntemuksensa, ja tehtävänsä ohjaajana. Hän edustaa akateemisessa maailmassa arvostettua asiantuntijuutta omalla alallaan.

Ohjaajalla on automaattisesti oikeus käyttää aina halutesaan puhevaltaa, hän voi keskeyttääkin muita, puuttua puhe-tilanteisiin, kierrellä keskustelemissa ryhmissä jne. Hän voi myös käyttää puhevaltaa muiden arvioimiseen tai heidän korjaamiseensa. Ohjaajalla on institutionaalisen asemansa vuoksi myös toimeenpanovaltaa, esimerkiksi oikeus valita ryhmän jäsenet, vaikuttaa heidän etenemiseensä, jopa estää se. Opiskelijat tietävät lisäksi, että seminaariryhmän ulkopuolellakin ohjaajan valta usein ulottuu heihin tenteissä, opinnäytteiden arvioinnissa jne.

Ohjaajalla on siis sekä *asiantuntijavaltaa* että *toimeenpanovaltaa* ja näihin liittyvää vastuuta. Näiden seurauksena hänellä

on oikeus ja velvollisuus käyttää *puhevaltaa* ohjausryhmässä ja akateemisen yhteisön monissa muissakin konteksteissa. Kaikki tämä vaikuttaa opiskelijoiden odotuksiin ja toimintaan.

Yllä käsiteltyjen selkeiden rooli- ja valtakysymysten lisäksi keskusteluun osallistumista säätelevät monet *henkilökohtaiset* tekijät. Tämä näkyy siten, että vaikka olisimme keskusteluryhmässä, jossa puhujien välillä ei olisi juuri lainkaan noita yleisiin tekijöihin liittyviä eroja (vaikka kaikilla olisi sama ammatti, status, rooli keskustelijana, sama sukupuoli ja he kuuluisivat suunnilleen samaan ikäkuokkaan), keskustelussa alkaisi pian näkyä eroja puhujien osallistumisen määrässä ja laadussa.

Kunkin puhujan toimintaa säätelee nimittäin viime kädessä se käsitys, mikä hänellä on itsestään keskustelijana eri tilanteissa, ja tämän kuvan itsestään hän suhteuttaa niihin käsityksiin, joita hänellä on muista samassa puhetilanteessa mukana olevista puhujista. Milloin ulkoiset statuserot ovat vähäiset, keskustelussa näkyvät erot selittyvät juuri näistä puhujien sisäistämistä ”puhujastatuksista”. Ohjausryhmän jäsenten aktiivisuus riippuu siis osittain siitä, millaisia käsityksiä heillä on itsestään suhteessa muihin ryhmän jäseniin, ja nämä käsitykset alkavat vaikuttaa jo ennen kuin ryhmä on kunnolla alkanut toimiakseen. Ohjaajien tuntema ’hyvän ryhmän’ ilmiö lienee osittain osanottajien myönteisten odotusten tuotetta.

Opiskelijoiden osallistumishalu saattaa vaikuttaa pysyvältä piirteeltä, mutta itse asiassa ihmisen kuva itsestä puhujana voi muuttua aika lailla, kun hän saa puhetilanteissa kylliksi uudenlaisia kokemuksia: puhetilanteissahan käsitys omasta statuksesta puhujana alunperinkin muotoutui. Uudenlaiset kokemukset ryhmässä voivat täten tukea opiskelijan sisäisen puhujastatuksen muutosta ja siten toimia voimauttavasti. – Tätä voisi hyvin pitää korkea-asteen koulutuksen yhtenä sivutavoitteena.

Tarkastellessamme niin kutsutun vapaan keskustelun puhe-ajan jakautumista voimme käyttää termiä *keskusteludominanssi* viittaamaan siihen, että joku ottaa runsaasti puhetilaa ja säätelee puheenvuoroillaan keskustelun kulkua. Termi ei ole negatiivis-sävyinen sen paremmin kuin positiivinenkaan: se on neutraali sinänsä, mutta usein keskustelun osanottajat tai kuuntelijat antavat dominanssi-ilmiöille myönteisiä tai kielteisiä merkityksiä. Esimerkiksi ohjausryhmässä ohjaajan pyrkimykset käyttää puhevaltaa voidaan kokea asianmukaisiksi ja hänen tehtävänsä kuuluviksi, ohjaajan passiivisuus taas kielteiseksi jne. (Opiskeli-joillahan voi itse asiassa olla sellaisiakin odotuksia, ettei heidän tarvitsisi osallistua kovin paljoa, vaan ohjaaja hoitेलisi keskustelut.)

Edellä esitelty ohjaustilanteen tekijät selittävätkin erittäin hyvin, miksi opiskelijoiden vuorovaikutus seminaariryhmässä saattaa olla ohjaajan rohkaisevista puheista huolimatta epäröivää, tunnustelevaa tai passiivista, ja miksi ryhmässä alkaa kehittyä keskusteludominanssin epätasaista jakautumista, joka usein muuttuu pysyväksi. Vaikka ohjauskeskeisyyden vähentämiseen pyrkivä ohjaaja ilmaisisi selkeästi, että hän toivoo opiskelijoiden toimivan aktiivisesti ja itsenäisesti ohjausryhmässä, näiden on vaikea toteuttaa tätä. Tällöin ohjaajalle voi syntyä käsitys, että ryhmä on avuton ja epäitsenäinen, jolloin hän ehkä pettyneenä palaa entiseen ohjaajakeskeiseen menettelytapaan.

Tarvitaankin jokin selkeä, ohjaajan hyväksymä ja esittelemä vuorovaikutusrakenteiden ja toimintatapojen muutos, jotta opiskelijoiden käytös muuttuu. Ohjaaja voi esimerkiksi jakaa opiskelijoille uusia rooleja ja samalla vetäytyä itse ryhmän ulkopuolelle, käyttää rutiinia rikkovia vuorovaikutusmenetelmiä jne. Tällöin hän osoittaa omalla toiminnallaan, että haluaa opiskelijoiden toimivan itsenäisemmin ja aktiivisemmin. *Ohjaaja käyttää näin tietoisesti asemaansa liittyvää valtaa ja vastuuta tuodak-*

seen keskusteluun interventioita, uusia rakenteita ja aktiviteetteja, joiden avulla hän pyrkii voimauttamaan ohjausryhmänsä jäsenet.

Puhevallan uusjaolla ja tuotetun puheen määrällä ei kuitenkaan välttämättä ole suoraa suhdetta keskustelun hallintaan – puheliaan keskustelijan vaikutus keskustelun etenemiseen ja yhteisten merkitysten syntymiseen voi jäädä vähäiseksi, jos häntä ei kuulla tai hänen argumentointinsa ei jostain syystä onnistu. Puhujalla on kuitenkin ollut mahdollisuus päästä yhteiseen semanttiseen tilaan, tuoda sinne panoksensa ja tulla kuulluksi, ja tästä syystä *puhevallan saamista* sinänsä voidaan pitää eräänä puhujan statusta tukevana ja siten *tärkeänä voimautumista edistävänä tekijänä*.

Puheen määrä mahdollistaa erilaisia asioita keskusteluryhmässä:

- 'Paljo puhe' tekee mahdolliseksi keskustelun hallinnan eri muodot (puheenvuorojen hallinnan, ajan hallinnan, ja tärkeimmän näistä: merkitysten hallinnan);
- Paljon puhuva saa mahdollisuuden kehittää yhteiseksi tarjottuja merkityksiä eli laajentaa yhteistä semanttista tilaa;
- Paljon puhuva voi tietoisesti tai huomaamattaan estää muita osallistumasta yhteisesti muodostuviin merkityksiin.

Tähän saakka on tarkastelun kohteena ollut puheajan ja puheenvuorojen jakautuminen. Nyt tulemme ryhmän toiminnan kannalta seuraavaan tärkeään tekijään: kuulemisen suureen merkitykseen. *Eräs voimauttava kokemus on nimenomaan se, että tulee kuulluksi* – puhuja huomaa, että häntä kuunnellaan ja *hänen merkityksensä otetaan vastaan*. Tämä ei tarkoita, että muut ovat samaa mieltä, vaan sitä, että muut tekevät tilaa tällekin merkitykselle, riippumatta siitä, vastaako se heidän käsityksiään maailmanmenosta vai ei.

Että tulee kuulluksi tässä mielessä, oman semanttisen tilan saamisena diskurssissa, on tärkeää puhujalle. Hänelle syntyy tällöin sellainen vaikutelma, että kuulijat antavat hänen sanomalleen hetken aikaa, ennen kuin lähtevät käsittelemään asiaa omasta näkökulmastaan. Kuulijat voivat hyvinkin kertoa olevansa asiasta ihan eri mieltä, mutta tämäkin jo osoittaa heidän kuulleen. Jos kuulija antaa puhujan mielipiteen *tulla kuulluksi*, tekee sille tilaa, ei kiellä eikä väheksy sitä, hän saattaa tuottaa puhujalle voimauttavan elämyksen, vaikka olisikin eri mieltä tämän kanssa.

Opiskelijalle se, että saa tilaisuuden tulla kuulluksi ryhmäsään, tekee mahdolliseksi seuraavat kokemukset:

- Puhujana hän tuntee tulevansa kuulluksi, jolloin henkilökohtaiset merkitykset voivat muuttua osaksi sosiaalista todellisuutta (kuuleminen tässä merkityksessä tarkoittaa 'kuulla avoimesti, arvostelematta');
- Kun hänen esittämänsä henkilökohtaiset merkitykset muuttuvat sosiaalisiksi todellisuudeksi, alkaa tapahtua liittymistä niihin, jotka ovat kuulleet, eli kontaktit muihin vahvistuvat;
- Hän saa palautetta kehityksensä (henkilökohtaisen ja ammatillisen) tueksi.

Voimme tehdä sen johtopäätöksen, että ryhmäkeskusteluissa puhujien käytettävissä oleva aika kytkeytyy kiinteästi joskaan ei suoraviivaisesti vuorovaikutuksen, vallan ja vastuun suhteisiin ja on siten ohjauksessa tärkeä diskurssiresurssi. Tämä väite ei koske yksinomaan puheaikaa, vaan erittäin suuressa määrin puhujan osakseen saamaa kuulemista. Tarvitsemme keinoja kehittää kuuntelevaa ja osallistuvaa akateemista keskustelua, jossa osanottajat kokevat tulleen aidosti huomioiduksi, silloinkin kun puheena olevasta asiasta väitellään kiivaasti.

Voisi jopa väittää, että jos puhuja saisi runsaasti keskeytymätöntä puhetilaa, mutta hänen puhuttuaan kuulijat käyttäytyisivät ikään kuin eivät olisi kuulleet mitään, hän kokisi itsensä kaikkea muuta kuin voimautuneeksi. Hän miettisi, missä oli vika, olisi hämmentynyt, vihainen tai tuntisi itsensä syrjäytetyksi. Niin tärkeää puhujalle on kuulluksi tuleminen.

Kuuntelun oppiminen vain on yllättävän vaikeaa. Silloinkin kun ihminen on hiljaa, hänen ajattelee useimmiten omia asioitaan. Tällöin keskustelussa näkyy piittaamattomuus toisen puheesta. Se näkyy muun muassa palautteen puutteena, aiheen kehittelynä muista välittämättä ja kielellisinä viesteinä – katse harhailee, vilkuillaan kelloa, asento ja eleet ilmaisevat välinpitämättömyyttä.

Kommunikaatiokulttuurimme painottaa puhumisen merkitystä, ja kuulijan suuri merkitys keskustelun onnistumiselle jää usein huomaamatta. Seuraavassa tarkastellaan näkemystä keskustelusta yhteistyönä, ja tarjotaan keinoja tuon näkemyksen toteuttamiseksi ohjausryhmässä.

Keskustelun interventiot

Ohjaajan on mahdollista luoda uudenlaista, opiskelijakeskeistä ja voimauttavaa puhekuulttuuria ohjausryhmään. Kokeilussa on syytä muistaa, että ohjaajan luottamus käyttämiinsä menetelmiin ja ohjattaviinsa tulee ohjaustilanteissa näkyviin, halusi hän sitä tai ei. Siksi ohjaajan on tärkeää valita sellaiset rakenteet ja menetelmät – vuorovaikutukselliset yhtä hyvin kuin ohjaukselliset – joiden käyttö on hänelle itselleen luontevaa ja turvallista, ja edetä itselleen sopivaa tahtia.

Tehtäväroolien luominen vuorovaikutusrakenteilla. Ryhmän keskustelujen aktivointi ja tasapuolistaminen vaatii yllä kuvatuista syistä ohjaajalta usein tietoisia interventioita, jotka auttavat ryhmän jäseniä rikkomaan rutiininsa ja kehittämään uudenlaista vuorovaikutusta. Tällaisina interventioina toimivat erilaiset vuorovaikutusrakenteita varioivat lyhytkestoiset oppimistehävät (ks. s. 149 ja s. 181). Ongelmaperustainen oppiminen ja sen oppimisprosessia ohjaava sykli on esimerkki laaja-alaisemmasta menetelmästä, jossa tehtäväroolit vaihtelevat ja johon liittyy jatkuva toiminnan arviointi (ks. s. 177). Tällaisten menetelmien avulla luodaan tehtävän ajaksi uudenlaisia vuorovaikutusrakenteita, jotka – mikäli opiskelijat noudattavat ohjeita – tasaa- vat keskusteluun osallistumista ja kouluttavat opiskelijoita toimimaan taitavammin tehtäväorientoituneessa työskentely-ympäristössä.

Puhujaroolit keskustelutilanteissa. Erilliset aktiviteetit vaikuttavat keskusteludominanssia säätelevästi sovittujen tehtäväroolien tai yhteisen tehtävän ryhmälle tuottamien vaatimusten välityksellä. Hiljainenkin opiskelija aktivoituu, kun joutuu esittelemään ryhmänsä puolesta asian muille; dominoiva puhuja muuttaa käyttäytymistään, kun on haastattelijan tai kirjurin roolissa. Usein tällä ei kuitenkaan ole pysyvää vaikutusta puhujien toimimiseen ryhmän tavanomaisissa keskusteluissa, vaan jakautuminen dominoiviin ja vetäytyviin puhujiin pysyy ennallaan.

Rutiiniksi muodostuneiden yksilöllisten keskustelukäytäntöjen ja dominanssikuvioiden muuttaminen vaatii muita keinoja. Tähän soveltuvat sellaiset keskustelun interventiomenetelmät, joiden rakenteet rikkovat itse keskustelun aikana vanhan rutiinin hetkeksi, niin että ryhmän jäsenet voivat tiedostaa omaa toimintaansa puhujina ja kuulijoina.

Eräs tällainen menetelmä on kapulan kierrätys – se, joka haluaa puhua, ottaa kapulan, ja pitää puheenvuoroa, kunnes joku muu ottaa kapulan. Tämä menettely ehkä estää pahimmat keskeytykset ja auttaa tiedostamaan keskustelun etenemistä, mutta ongelmana on se, että ryhmä tässäkin saattaa vähitellen jakautua niihin, joiden on luontevaa ottaa kapula, ja niihin, joille se on vaikeaa.

Pelkästään puheaikaa säätelevät menetelmät eivät ratkaise kaikkia ongelmia. Ryhmässä saattaa edelleen esiintyä sellaisia ilmiöitä kuin toisen puhujan keskeyttäminen, päälle puhuminen, toisen mielipiteisiin puuttuminen, vähättely, puheenvuoroista kieltäytyminen, lyhyet, mitäänsanomattomat puheenvuorot jne. Ne kertovat siitä, etteivät ryhmän jäsenet ole vielä oppineet vapaassa keskustelussa kunnioittamaan toistensa puhujaoikeuksia eivätkä kuuntelemaan avoimesti. Ryhmän sisäinen ilmapiiri ei pääse kehittymään myönteisesti, vaan jotkut jäsenistä voivat tuntea olonsa puhujina turvattomaksi tai haluttomaksi.

Jotta ryhmästä tulisi turvallinen työskentelytila, *on sen jäsenten tärkeää oppia antamaan puhetilaa toisilleen, kuuntelemaan ja kuulemaan toisiaan, ilmaisemaan omat merkityksensä selkeästi ja olemaan puuttumatta toistensa mielipiteisiin henkilökohtaisella tasolla.* – Tällaista kehitystä tukemaan voi käyttää interventiota nimeltä kierrokset (ks. s. 142). Siinä jokaisella on yhtä pitkä puheaika (tavallisesti minuutti, pari), ja puhujan keskeyttäminen on kielletty. Kierrosmenettely opettaa keskeytymätöntä kuuntelua ja auttaa puhujia tunnistamaan oman puhetyylinsä, arkuutensa, keskeyttämistaipumuksensa jne. Alun outouden jälkeen myös opiskelijoiden kokemukset kierroksista ovat olleet myönteisiä (ohjaajien ja opiskelijoiden kokemuksia esitellään tarkemmin liitteessä 5).

KIERROKSET INTERAKTIIVISEN OPPIMISEN TUKENA			
TAULUKKO 2.			
ALOITUSVAIHE	TARKOITUS	PUHEENAIHE (ESIMERKKEJÄ)	MITÄ TÄMÄN JÄLKEEN
alkukierros	tietoisempi läsnäolo; orientoituminen ryhmän muihin jäseniin	"millä mielellä tässä istun"; "mitkä on oloni tällä hetkellä"	jaetaan seuraavaan vaiheeseen ellei nouse asioita jotka vaativat erityistä huomiota - silloin esim. pienryhmissä
VIRITTELYVAIHE	virittää ajattelu ryhmän työhön; "alustaa" aivojen relevantti alue vastaanottamaan informaatiota; kuulla muita	"mitä odotan tältä jaksolta" "mitä haluan saada itselleni tästä tunnista / jaksosta / koulutuksesta"	jatetaan työskentelyvaiheeseen (ellei erityistä syytä esim. korjata käsitteitä tms.)
TYÖSKENTELYVAIHE	selkivää vaikeaselkoisia keskeisiä käsitteitä; tiedostaa paremmin oma tapa ajatella; kuulla muiden käsityksiä ja oppia niistä	"miten ymmärrän käsitteen/teorian X"; "mitkä on ongelmallista käsitteessä/teoriassa X"	kaikissa työskentelyvaiheen kierroksissa kerätään tietoa jonka käsitellyt tehdään tilanteen mukaan, esim. jotain tai kaikki seuraavista:
asiakierros		"mitkä jäi epäselväksi"; "mistä haluaisin kuulla enemmän"; "millaisia kysymyksiä heräsi"	<ul style="list-style-type: none"> - uusi kierros - työtä itselle (opisk. kirjaavat) - pari/triadii koostavat pääasiat ja esittelevät ne - keskustellaan siitä onko aiheita jatkaa esille tulleiden asioiden käsitelyä - ohjaaja voi ilmoittaa palaavansa asioihin seuraavalla kerralla jne.
tarkistuskierros	tarkistaa miten esitetty asia on otettu vastaan; saada mahdollisuus esittää lisäyksiä ja korjauksia jos tarpeen	"mitä haluan sanoa asiasta X"	
kommenttikierros	koota osanottajien kommentteja tietystä asiasta		opiskelijat kirjaavat itselleen muistettavat asiat
LOPUSVAIHE	prosessoida saatua tietoa ja omia ajatuksia; kuulla muiden käsityksiä; selkiyttää kokonaisuuksia; auttaa muistamaan tärkeimmän	"mitkä kiinnosti?" - "mitkä jäi askarruttamaan?" - "mitkä haluan viedä mukaani?" (kierros kustakin)	keskustelu ja/tai pienryhmätyö ja ohjaaja ottaa vastaan ja kirjaa itselleen
a k l arviointikierros (varaa aikaa keskusteluun)	arvioida ohjausta / menetelmiä / tuloksia jne.	"mitkä toimi, mikä ei"; "mitä ehdottaisin tehtäväksi toisin" jne.	
loppukierros	irtautua ryhmästä ja työstä; tunnistaa oma tila; kuulla muita	"millä mielellä" lähdetä	lähdetään - yleensä aika loppuu - mahd. asiat siirrettävä

Kierroksia voidaan käyttää työskentelyn kaikissa vaiheissa tukemaan interaktiivista oppimisprosessia. Ehdotuksia kierrosten käytöstä eri tarkoituksiin on koottu taulukkoon 2 (s. 124).

Vuorovaikutus ajattelun aktivoijana. Yllä on tarkasteltu vuorovaikutuksen muotojen vaikutusta ohjausryhmän toimintaan. Kun ohjaaja tuntee erilaisia menettelyjä ja niiden käytön soveltuvuuden eri tarkoituksiin, hänelle tarjoutuu uusia mahdollisuuksia aktivoida niiden avulla ryhmän keskustelua ja ajatteluprosesseja, suunnata työprosesseja ja luoda opiskelijoiden välille turvallisia kontakteja.

Toimivaa ohjausryhmää voi käyttää moni tavoin jäsenten *ajattelu- ja oppimisprosessien tukena*. Aikaisemmin on otettu esille kirjoittamisen käyttö erilaisiin ajattelu- ja tutkimisprosesseja tukeviin tarkoituksiin. Samoin voidaan opetella käyttämään suullista vuorovaikutusta. Muutamia menetelmiä tällaisten toimintojen harjaannuttamiseen esitellään luvussa V sivulla 184.

Koska kysymykset ovat keskeinen osa työnohjauskeskustelua, käsittelemme ensin lyhyesti joitakin kysymiseen liittyviä yleisiä asioita. Kysymysten ohjauksellista käyttöä esitellään myös luvussa V sivulla 169 nk. viinisuklaamenetelmän yhteydessä. Siinä käytetään ohjattua valmiiden kysymysten sarjaa, jota voidaan soveltaa ohjausprosessin eri vaiheisiin ja käyttää myös vertaishaastatteluna.

Kysymysten tehokas käyttö on keskeinen osa ohjauskeskustelua. Kysyminen on kuitenkin samalla hyvin monimutkainen taito. Milloin, miten ja mitä kysytään määrittävät siitä kontekstista, jossa vuorovaikutus tapahtuu. Kysymysten merkitys ja kuulijan niille antama tulkinta riippuvat oleellisella tavalla kontekstista, puhujien suhteesta sekä kysymysten muodosta ja sisällöstä.

Tieteellisen tutkimusprosessin ohjaus on ammatillista keskustelua, joka eroaa arkipäivän keskustelusta siinä, että se on tavoitteellista keskustelua. Tavoitteena voi olla auttaa opiskelijaa käsittelemään tutkimukseensa liittyviä erilaisia kysymyksiä: ongelman määrittelyä, käsitteitä, metodeja jne. Keskustelulla on tietty jäsenitys (opiskelija kertoo ongelmastaan, ohjaaja tai toinen auttaa /tukee häntä tässä työskentelyssä). Ohjauskeskustelussa esitetyt kysymykset ovat intentionaalisia ja auttavia; ohjaaja esittää sellaisia kysymyksiä, joilla on hän tavoitteellisesti pyrkii auttamaan opiskelijan ajatteluprosesseja

Esittämällä kysymyksiä ohjaaja tai vertainen tekee intervention (tai neuvottelee) opiskelijan ajattelun, toiminnan tai tunteiden muodoista. Kysymykset aktivoivat opiskelijaa pohtimaan omia käsityksiään, mikä edelleen korostaa opiskelijan autonomiaa ja henkilökohtaista vastuuta. Antamalla vastauksia kysymyksiin opiskelija samalla sitoutuu ajattelemaan enemmän itse ja ottamaan itse vastuuta sen sijaan, että tulisi riippuvaiseksi ohjaajasta. Ohjaajan/vertaisen kysymykset herättävät opiskelijan mielessä uusia kysymyksiä ja auttavat häntä tilanteen jäsentämisessä. Ohjaaja voi sitten reagoida opiskelijan kysymyksiin esittämällä lisää kysymyksiä ja näin auttaa opiskelijaa pohtimaan edelleen.

Yleisohjeena kannattaa muistaa, että parhaiten kuulijaa auttavat avoimet kysymykset, joihin ei sisälly ennakko-oletuksia tai rajoituksia. *Kyllä/ei* -vastauksiin johtavat kysymykset eivät tarjoa lähtökohtia pohdinnalle, ja *miksi*-kysymykset saatetaan kokea arvosteluksi.

Kysymyksiä on luokiteltu eri tavoin. Ohjauksessa seuraavat kolme kysymisentapaa ovat erityisen hyödyllisiä:

- kuvailevat kysymykset
- kontekstuaaliset kysymykset

➤ reflektiiviset (prosessi)kysymykset.

Jokaisella kysymystyyppillä on eri tarkoitus ohjauskeskustelussa. Ohjauksessa kysymysten tavoitteena on auttaa opiskelijaa selvittämään ongelmatilannetta, saada hänet osallistumaan keskusteluun ja auttaa häntä kertomaan oma ”tarinansa”. Helpottaakseen tätä prosessia ohjaaja tavallisesti kysyy *kuvailevia kysymyksiä* kuten:

- Kuinka kuvaisit minulle tutkimusideaasi/ongelmaasi?
- Miten päädyit tähän ratkaisuun?
- Miten olet ajatellut edetä?
- Millaisilla käsitteillä olet ajatellut lähestyväsi asiaa? jne.

Kuvailevien kysymysten tarkoituksena on saada opiskelija kuvaamaan omia ideoitaan, ajatuksiaan, tavoitteitaan, suunnitelmiaan jne. Ne auttavat ohjaaja luomaan luottamuksellisuuden ilmapiiriä ja ymmärtämään paremmin opiskelijan tapaa ajatella.

Kontekstuaalisten kysymysten tavoitteena on saada parempi ymmärrys siitä, miten opiskelija ajattelee, käsitteellistä asioita, suhteuttaa asioita toisiinsa. Kontekstuaaliset kysymykset auttavat opiskelijaa myös pohtimaan syvällisemmin niitä yhteyksiä, jotka ovat hänen toimintojensa perustana. Näin luodaan pohjaa muutokselle ja voimautumiselle.

Esimerkkejä kontekstuaalisista kysymyksistä ovat seuraavat:

- *Oletko tutustunut tähän metodiin/käsitteeseen jonkin muun tutkimuksen yhteydessä? Miten se toimi? Mitä opit tuosta tutkimuksesta?*
- *Sanoit äsken, että olet jo menettänyt toivosi tämän tutkimustyön suhteen – voitko kertoa oletko joskus aiemmin tuntenut samoin? Mitä silloin tapahtui? Miten pääsit eteenpäin?*
- *Millaiset vahvuudet/kyvyt auttoivat pääsemään jumin ylitse?*

Reflektiivisten kysymysten päätavoite on auttaa opiskelijaa menemään syvemmälle omien ajatustensa taustalle. Näin avautuu mahdollisuus uudentaliselle tulkinnalle ja merkityksenannolle. Kysymyksillä voidaan kohdistaa kuulijan ajattelu hänen omiin ajatusmalleihinsa, tulkintoihinsa ja otaksumiinsa, esimerkiksi

– Jos ajattelet työsi etenemistä, millaiset asiat tuntuisivat estävän sitä?

Kysyminen on sekä taitoa että strategiaa. Kysymysten esittäminen ja oikea ajoitus edellyttää ohjaajalta aitoa kiinnostuneisuutta opiskelijasta. Kysyminen ei tarkoita sitä, että kysytään kaikesta mahdollisesta tai esitetään lisäkysymyksiä kaikkeen, mitä opiskelija esittää. Kysymisen avulla viestitämme sitä, että olemme kuunnelleet opiskelijaa ja varmistumme siitä, että olemme ymmärtäneet häntä.

Kysyminen on myös strategia, sikäli että se auttaa opiskelijaa tuottamaan suunnitelmia, arvioimaan niitä ja päättämään, millaiset suunnitelmat ovat mielekkäitä toteuttaa. Ohjaaja joutuu tekemään päätöksiä sitä mukaa, kun keskustelu etenee. Tämän vuoksi kysyminen on pikemminkin strategia kuin tekniikka. Se edellyttää joustavaa tietoisuutta siitä tavoitteesta, johon sitä käytetään.

Myös kysymyksiin vastaamista voi käyttää aktivoimaan kysyjän omaa ajattelua. Esimerkkejä tällaisista menettelyistä on esitetty luvussa V sivulla 169.

Toivomme, että tässä tarjotut ajatukset innostavat ohjaajia kehittämään omille ryhmilleen tarkoituksenmukaisia vuorovaikutustapoja. Nämä ovat vasta lähtökohtia!

Ohjaajan osaamisesta

Opiskelijat kuvaavat ”hyvää ohjaajaa” opettajaksi, jolla on hyvät vuorovaikutustaidot; hän on helposti lähestyttävä, hän osaa kannustaa ja motivoida opiskelijaa. Hän on kiinnostunut sekä aiheesta että ohjattavasta. Ohjaajat puolestaan määrittelevät ohjausvalmiuksien muodostuvan kolmesta kokonaisuudesta: akateemista pätevyydestä, aikaisemmasta ohjauskokemuksesta ja ihmistyyppistä (Ahrio 1997.) Viimeksi mainitulla he viittaavat yleensä kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitoihin, ja ohjausta tarkastellaan yleensä henkilökohtaisen ohjauskeskustelun näkökulmasta – kohtaamisina vuorovaikutussuhteissa. (Saarinen 2003.)

Opinnäytetyön ohjaajalta edellytetään oman alansa asiantuntijuutta sekä sisältöjen että metodien osalta. Käytännössä ohjaajat joutuvat kuitenkin ohjaamaan opiskelijoiden töitä myös muilta kuin omalta erikoisalueeltaan, jolloin ohjaus rakentuu tieteellisen työprosessin ja yleisten työprosessien ohjaukselle. Opinnäytetöiden ohjauksessa on eittämättä hyötyä myös siitä, jos ohjaajalla on ohjauksen erityisosaamista. Tämä peruspilareina ovat tavoitteellista työskentelyä tukevan oppimisilmapiirin luominen, hyvät vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaidot sekä ryhmäohjauksen osaamista.

Opiskelijoiden opinnäytetyön työprosessien ohjauksessa tavoitteena on opiskelijoiden voimautuminen toimimaan itseohjautuvasti. Voimautumisen ydin on osallistumisessa/osallistamisessa; tämä sisältää yhtäältä muutoksen yksilön itsemäärittelyssä ja toisaalta osallistumisen kautta tapahtuvan muutoksen ympäristössä (Antikainen & Huotelin 1996, 253). Toimiessaan ryhmässä ja ohjatessaan opinnäytetöitä ryhmässä opettajan roolina on olla enemmänkin ohjaaja, assistentti, resurssi, oppimisen edistäjä kuin opettaja. Toimiva ohjaussuhde on yhdessä aikaan-

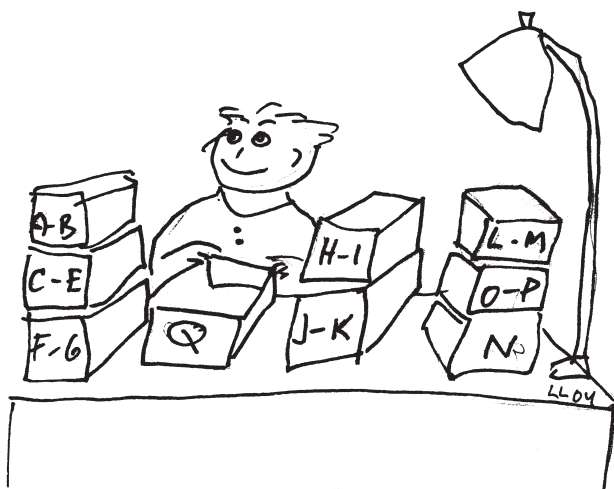
saatua vuorovaikutusta, johon opiskelija ja ohjaaja tuovat oman panoksensa. (Peavy 2002, 26.)

Sekä yksilö- että ryhmäohjauksessa ohjaajan ensimmäinen tärkeä tehtävä on *oppimisilmapiirin luominen*. Edellisessä luvussa kuvattiin, miten ohjaaja voi luoda kuuntelevan ja tasaveroisen vuorovaikutuksen kautta oppimiselle suotuisaa ilmapiiriä. Oppimisilmapiiri on keskeinen tekijä rohkaistaessa opiskelijoita ottamaan vastuu omasta oppimisestaan. Oppimisilmapiiri muodostuu sekä fyysisistä että psykologisista olosuhteista. *Fyysinen ilmapiiri* viittaa opetustilan järjestelyihin. Esimerkiksi peräkkäiset pöytä- ja tuolirivit eivät ole kannustavia vuorovaikutteiseen oppimiseen, vaan viestittävät kaikille, että kyseessä on yksisuuntainen prosessi. *Psykologinen ilmapiiri* rakentuu muun muassa molemminpuoliselle kunnioittamiselle ja kuuntelemiselle. Jos ihmisiä käsitellään kuin objekteja, heidän oppimisensa estyy. Vuorovaikutuksen avoimuus ja autenttisuus luovat kannustavan oppimisilmapiirin, missä opiskelijat voivat vapaasti tutkia omia ajatuksiaan ja ilmaista niitä. Näin tuetaan myös ilon spontaanisti syntyvän huumorin myönteistä vaikutusta.

Työprosessien ohjaus ryhmässä perustuu struktuurin luomiseen oppimiselle ohjatun osallistumisen tueksi. Rakenteet omalta osaltaan mahdollistavat ryhmän oppimisprosessin. Ohjaaja helpottaa ryhmässä tapahtuvaa oppimisprosessia käyttämällä ryhmän työskentelyn eri vaiheisiin sopivia aktiviteetteja. Oppimis- ja työprosessien lisäksi ohjaajan on hyvä tunnistaa erilaisia ryhmäprosesseja, jotka vaikuttavat siihen, miten ryhmä työskentelee. Ohjaajan *vuorovaikutus- ja ryhmänohjaustaitoja* on kuvattu perusteellisesti erilaisissa ryhmäohjauskirjoissa, joihin viittasimme aiemmin sivulla 107.

Voimme mieltää opinnäytetyön ohjauksen opiskelijoiden ja ohjaajan välisenä yhteisenä matkana ja *oppimiskumppanuutena*.

Ohjaajan tehtävään kuuluu luoda ilmapiiriin luovalle työskentelylle, luoda sisältöä ja struktuuria oppimisprosesseille, luoda loppunäkymiä siitä, mihin ollaan menossa, sekä sitoutua yhteiseen oppimisprosessiin. Opiskelijat tuovat ohjaustilanteeseen omat kokemuksensa ja tietonsa, avoimuutensa oppimisen ja työskentelyn uusille muodoille sekä halukkuuden kantaa vastuuta henkilökohtaisestaan työprosessistaan ja sen tuloksista.



– Hurjan kivaa tää aineiston keruu. Ai, että mitä mä tutkin?
No, eiköhän se ajan mittaan selviää.

5. OHJAUKSEN TYÖMENETELMIÄ

Tässä luvussa esittelemme yksityiskohtaisemmin työmenetelmiä, jotka olemme havainneet käyttökelpoisiksi ja toimiviksi opiskelun ja erityisesti opinnäytetöiden tekemiseen liittyvien yleisten työprosessien ohjauksessa. Osa niistä on ohjauksessa yleisesti käytettyjä työmenetelmiä, osan aktiviteeteista tai harjoituksista olemme kehittäneet erityisesti opinnäytetöiden ohjaukseen. Suhteemme menetelmään on yksinkertainen: valintakriteereinä ovat luovuus ja toimivuus. Monet meitä kiinnostaneet kehittelyt ovat syntyneet Tampereen kauppahallin kahviloissa ja Mönnin vaaralla, jotka ovat olleet meille 'ba' – erilainen tila ajattelulle. Moninaiset kokemuksemme kouluttajina sekä työskentely opiskelijoiden kanssa ovat puolestaan luoneet tarjoutumia toisin näkemiseen ja tekemiseen. Erilaisten aktiviteettien ja harjoitusten ensisijaisena tarkoituksena onkin tehdä näkyväksi yksilöllisiä sekä yhteisiä työprosesseja ja niihin liittyvää merkityksenantoa.

Näin luodaan opiskelijalle ja ohjaajalle mahdollisuuksia oppimiseen ja muutokseen. Opiskelu ja opinnäytetyön tekeminen on kuitenkin aina viimekädessä opiskelijan oma työprosessi – oppimisprosessi, jossa hän on prosessin omistaja ja toimija. Työprosessien ohjaus tarjoaa ohjatun osallistumisen, jonka tavoitteena on mahdollistaa käynnissä olevan opiskeluprosessin loppuunsaattaminen. Aktiviteetit on suunniteltu erityisesti ryhmäohjaukseen, mutta useimpia niistä voidaan käyttää myös henkilökohtaisessa ohjauskeskustelussa.

Ryhmätyöskentelyn suunnittelu

Työprosessien ohjauksen tavoitteena on mahdollistaa opiskelijan tavoitteellinen, mutta samalla luova työskentely kulloisenkin ”projektin” kanssa. Työprosessien ohjaus on myös tavoitteellista toimintaa. Ryhmäohjaajalle on suuri tuki siitä, jos hän tarkastelee ja suunnittelee ryhmän toimintaa pitkäkestoisena, monivaiheisena prosessina, jota säätelee seminaarin perustehtävä: opinnäytetöiden valmistuminen ja siihen johtavat oppimisprosessit. Tässä luvussa käsitellään ryhmän toiminnan vaiheita aloitusvaiheesta lopetukseen ja kuvataan eri vaiheisiin soveltuvia aktiviteetteja.

Jokainen yksittäinen ryhmätapaaminen on myös hahmotettavissa samalla tavoin eri vaiheista muodostuvana, kulloistakin perustehtävää palvelevana toimintana, johon kuuluvat suunnittelu, aloitus, (siirtymä), työskentely ja lopetus. Jokaisella vaiheella on oma tehtävänsä työprosessissa niin kokonaisprosessin kuin erillisten tapaamisten toteuttamisessa. Yksittäisen istunnon suunnittelussa voi seuraavasta olla apua.

Suunnittelu	Ohjaajan etukäteen laatima toiminta- ja ajankäytön suunnitelma.
Aloitus	Merkitsee paikalle asettautumista, työtilaan ja työskentelyprosessiin siirtymistä. Tässä tarkoituksessa olemme itse käyttäneet erilaisia alkukierroksia (ks. s. 124). Yhteisen aloituksen kautta siirtään psyykkisesti työskentelyn tilaan.
Siirtymä	Mentaalinen ja/ tai toiminnallinen siirtyminen perustehtävään.
Työskentely	<p>Työskentelyvaihe etenee kulloisenkin perustehtävän mukaisesti. Työprosessi tuetaan aktiviteeteilla, joihin liitetään yhteiskeskustelu sekä joissa varataan aikaa omalle ajattelulle. Jos perustehtävänä on vaikkapa seminaariryhmän työskentelyn aloittaminen, työskentelyvaihe voidaan rakentaa esimerkiksi seuraavasti:</p> <p>Aktiviteetti (esim. työskentelysopimus, ks. s. 145) Yhteiskeskustelu Aikaa itselle Mahdollisia lisäaktiviteetteja, jotka tukevat perustehtävää.</p>

Lopetus

Keskustellaan yhdessä seuraavaa vaihetta koskevista sopimuksista, vastuista ja sitoumuksista.
Loppukierros (ks. s. 124).

Tässä luvussa esitellään erilaisia aktiviteetteja ja harjoituksia työprosessin eri vaiheisiin. Aktiviteetin kuvauksen yhteydessä esitämme yleensä lyhyen *perustelun* siitä, mille ajatukselle aktiviteetti rakentuu. Aktiviteetilla on tietty *tarkoitus* eli esiymmärrys siitä, mitä prosesseja se pyrkii tekemään havaittaviksi ja nostamaan tutkiskelun ja arvioinnin kohteeksi, sekä *tavoite*: millaisia asioita opiskelijoiden ajatellaan oppivan. Vaikka eri aktiviteetit on sijoitettu tiettyihin *konteksteihin tai työprosessin vaiheisiin*, useat niistä ovat kuitenkin käyttökelpoisia yleisemminkin ja muissakin työprosessien vaiheissa.

Kun opiskelijat ohjataan työskentelemään ohjatun osallistumisen prosessissa erilaisten aktiviteettien parissa, *toteutuksessa* käytetään erilaisia vuorovaikutus- ja kommunikaatorakenteita. Nämä ovat tärkeä osa oppimisprosessia. Joskus aktiviteetti alkaa yksin työskentelyn vaiheella, minkä jälkeen opiskelijat siirtyvät parityöskentelyyn, kolmioryhmään tai muunlaiseen pienryhmään. Yleensä on hyvä lopuksi *yhteisessä keskustelussa* koota yhteen keskeiset ajatukset, ideat, oivallukset.

On myös tärkeää, että ryhmäistunnoissa varataan riittävästi *aikaa itselle* – aikaa ajattelulle sekä omien havaintojen pohdinnalle ja muistiin kirjaamiselle. Tämä voi tapahtua joko jokaisen aktiviteetin jälkeen tai jossakin vaiheessa ryhmäistuntoa. Merkityksellistä on kuitenkin se, että opiskelijat saavat tilaisuuden pohtia ja kirjata muistiin, mitä ja miten he ovat oppineet.

Aktiviteetit ja harjoitukset on ryhmitelty työprosessin etenemistä mukaillen seuraavasti:

- Ryhmän aloittaminen
- Työskentelyn käynnistäminen
- Harjoituksia (kirjoittaminen, vuorovaikutus ja arviointi)
- Motivaatio ja työprosessin ylläpitäminen
- Ryhmän päättäminen.

Aktiviteettien kuvaukset ovat paikoin melko yksityiskohtaisia. Kokemuksemme mukaan opettajan orientaatio vaikuttaa siihen, että jotkut aktiviteetit tuntuvat omaan työhön paremmin luontuvilta kuin toiset. Onkin hyvä aloittaa niistä. Aktiviteetit alkavat vähitellen myös elää omaa elämäänsä – ohjaaja kehittää niitä omaan ryhmään ja toimintakontekstiin paremmin soveltuviksi. Taulukkoon 3 (s. 138–139) on koottu tiivistetyt kuvaukset aktiviteeteista niiden esittämisyjärjestyksessä.

Ajankäyttö

Ajankäytön suunnittelu on yksi ryhmäohjauksen tärkeistä kysymyksistä. Tuttuakin tutumpaa lienee se, että aika seminaarissa helposti jakaantuu epätasaisesti esim. töitään esittelevien opiskelijoiden kesken. Aika on resurssi, jota työprosessien ohjaaja käyttää tietoisesti sekä suunnittelussa että ryhmän ohjauksessa. Silloin kun toimintaan liitetään erilaisia aktiviteetteja, ajankäyttöön on kiinnitettävä erityistä huomiota. Prosessin hallintaa auttaa, kun tekee jokaiselle ryhmäistunnolle etukäteissuunnitelman, mutta jättää myös tarvittaessa siihen muutosvaraa. Suunnitelma voi olla haitarimainen siten, että siinä on tärkeiden osioiden lomassa mahdollisia harjoituksia, joita voi ottaa käyttöön, jos aikaa riittää.

Oma kokemuksemme kuitenkin on, että nämä työmenetelmät aktivoivat opiskelijoita voimakkaasti ja luovat yllättäviä keskustelutarpeita, niin että ohjaaja joutuu enemmänkin käyttä-

TAULUKKO 3.		Esimerkkejä työprosessin ohjaukseen tarkoitetuista aktiviteeteista	
AKTIVITEETTI	KONTEKSTI	TAVOITE	ERIT. PROSESSIT
ALOITUSVAIHE			
kierrokset	ryhmytyminen; tapaa- minen; aloitus ja lopetus; uudet teemat; ristiriidat	lisätä tietoisuutta interaktioprosesseista; oppia kuuntelemaan; oppia ajankäyttöä vuorovaikutustilanteissa	kommunikaatio, reflektiiviset prosessit
työskentelysopimus	uuden ryhmän aloittaessa	kirjata kaikkien tarpeet ja odotukset; tiedostaa prosessiin sitoutuminen	sitoutuminen
ohjaussopimus	uusien ohjaussuhteiden alkaessa	kirjata yhteiset tavoitteet; sitouttaa yhteisiin sopimuksiin	sitoutuminen
TYÖSKENTELYVAIHE			
ideariihi	tarve luoda laajempi tiedollinen konteksti yksilö- ja ryhmätöille	aktivoida kokemuk- sellista tietoa yksilö- ja ryhmätasolla	kokemuksellisen tiedon aktivointi ja muokkaus; oppimistarpeiden näkyväksi tekeminen
henkilökohtaiset projektit	ohjauksen alkaessa tai työn hidastuessa, kun halutaan selvittää elämäntilannetta	arvioida oman elämän projekteja ja tutkielman asemaa niiden joukossa; tukea suunnittelua	arviointi; suunnittelu
visualisointi	suunnittelun eri vaiheet; yksityiskohdista kokonais- näkemykseen; tarve selvit- tää omaa tai ryhmän tilannetta	vapauttaa lineaarisuu- desta ja kielellisen koo- din konventioista; antaa kokemukselle visuaa- linen hahmo	koodinvaihto
matkakartta	alkuvaiheessa tai myöh. arvioimista varten	jäsentää opisk. tilannetta; antaa ohjaajalle kokonaiskuva	ennakointi
pystyvyyssodotukset	työskentelyn alkuvaiheessa	tutkia omaa osaamista; tulla tietoiseksi omista vahvuuksista ja haasteista	reflektio arviointi
ideakartta	tiedon keruu ja jäsentäminen; ideoiden tuottaminen	tiivistää olenn. tieto; vapauttaa lineaarisuudesta	tiedon käsittely
kysyminen	kaikki työvaiheet	aktivoida ajattelua	vuorovaikutus

<i>AKTIVITEETTI</i>	<i>KONTEKSTI</i>	<i>TAVOITE</i>	<i>ERIT. PROSESSIT</i>
viini/suklaametodi	eri vaiheissa, erityisesti kun on tarve selvittää työprosessia ja saada apua päätöksentekoon	tarkastella omaa ajattelua ja järkeilyä; reflektoida omaa päätöksentekoa	suunnittelu; päätöksenteko
pyramidityöskentely	tiedon / ideoiden haku ja käsittely	aktivoida yhteistä ajattelua; kehittää interakt. oppimista	vuorovaikutus; ideointi
PBL sykli	kaikissa työprosessin vaiheissa	tutkia yhdessä ongelmaa tai käsitettä; selvittää uuden tiedon tarve ja tiedonhaun menettely	yhteinen tiedon muodostus
metaforat	kun suhde työprosessiin ja kuvat on epäselvä; kun tarvitaan näkökulman avartamista tai vaihtoehtoisia näkemyksiä	lisätä tietoisuutta yksilöllisistä merkityksistä	merkityksen-anto
tarina/ tulevaisuuden muistelu	tarve edetä työprosessissa; tarve tunnistaa omia vahvuuksia ja haasteita	tukea suunnittelu prosessia	voimautuminen
PÄÄTÖSVAIHE			
arviointi	työn keskeiset vaiheet; työn päättymisen	antaa tietoa/ mielipiteitä toiminnan/oppimisen tueksi	reflektio; vuorovaikutus
tulevaisuuteen suuntautuminen	työn päättymisen	orientoi tulevaan	arviointi reflektio
hyvästely	ryhmän lopettaessa	tilanteen ja tunteiden jakaminen; eroon valmistautuminen; eteenpäin katsominen	vuorovaikutus
juhlat	kohokohdissa	tunteiden jakaminen; hauskan pito; yksityisempi puoli esiin	vuorovaikutus; esiintyminen
HARJOITUKSIA			
kirjoittaminen vuorovaikutus palautteenanto			

mään tiivistämistä ja joistain suunnitelmista luopumista, jotta rakennekokonaisuus saadaan vietyä loppuun. Lopettaminen kesken aktiviteetin, ilman arviointi- ja lopetusrakenteita, ei ole suositeltavaa: osa oppimista ja opitun tiedostamista tapahtuu nimittäin juuri niiden yhteydessä.

Kokemuksiamme suunnittelusta

Olemme havainneet omalla kohdallamme hyväksi seuraavanlaisen suunnittelutavan. Ensin suunnittelemme, miten yksittäiset tapaamiset muodostavat perustehtävää toteuttavan kokonaisuuden. Erillisten tapaamisten perustehtävät on siten valmiiksi määriteltä, ja tapaamiset suunnitellaan kulloistakin perustehtävää toteuttavan keskeisen aktiviteetin ympärille. Rakenne on aina suurin piirtein sama kuin sivulla 135, kuvattu, joten aloitamme tyypillisesti kierroksilla ja siirtymätehtävällä. Keskeistä aktiviteettia voi olla tukemassa muita, ja lopetamme aina arvioivaan osuuteen, sopimuksiin ja kierroksiin.

Suunnittelemme ajankäytön suorastaan minuuttipelinä, mutta tietoisina siitä, että se tuskin toteutuu sellaisenaan. Seuraamme ajankäyttöä tapaamisen aikana ja muutamme tarvittaessa alkuperäisiä suunnitelmia. Useimmiten joudumme typistämään, lyhentämään tai tiivistämään sivuaktiviteetteja – joskus suorastaan luopumaan joistakin. (Olemme aina liian ahneita ja kuvittelemme ehtivämme enemmän kuin sitten ehdimme ryhmässä.) Huolehdimme kuitenkin siitä, että ryhmä kokee työskentelyn mahdollisimman levollisena – teemme korjaukset kullisseissa – ja että tapaamisen loppurakenteet säilyvät, vaikka siten kierros olisi lyhyessäkin muodossa. Liitteessä 5 on näyte tällaisesta suunnitelmasta. Annamme myös työskentelysuunnitelman ryhmän käyttöön, mutta ilman tarkkoja ajankäytön ennakointoja.

Ryhmän aloittaminen

Kun ohjaaja aloittaa uuden ryhmän kanssa, keskeisenä tehtävänä on ensin tutustuttaa ryhmän jäsenet toisiinsa sekä orientoitua ryhmän tavoitteeseen. On monia eri tapoja tutustuttaa ryhmän jäsenet toisiinsa, näistä tutuin varmaan perinteinen esittely. Seuraavassa on kuvattuna eräs kokeilemamme yksinkertainen ja variaatioita tarjoava tapa, joka auttaa ryhmän jäseniä muistamaan toistensa nimet ja luo samalla vapautuneemman ilmapiirin. Metodi perustuu assosiaation käyttämiseen muistin tukena.

Ohjaaja esittelee malliksi itsensä sanomalla nimensä ja lisää siihen nimen alkukirjaimella alkavan sanan, joka liittyy ohjaajan esittämään tai ryhmän yhdessä sopimaan aiheeseen (kasvi, eläin, julkkis, klassikko, metodi, työkalu, autonmerkki, ruoka, tms). Esimerkki esittelystä, jossa käytetään kasvien nimiä:

Hyvää päivää/hei kaikki! Nimeni on Anna Raija APILA.

Seuraava tervehtii edellistä sanomalla hänen nimensä ja esittelemällä itsensä:

Hyvää päivää/hei Anna Raija Apila! Minä olen Liisa LIPSTIKKA.

Kolmas jatkaa:

Hyvää päivää/ hei Anna Raija Apila, Liisa Lipstikka! Minä olen Kai KATAJA.

Näin edetään, kunnes viimeinen ryhmäjäsän esittelee kaikkien nimet – aluksi hänestä mahdottomalta tuntuva suoritus, joka yleensä kuitenkin onnistuu. Ryhmäläiset saattavat muistaa lisänimet helpommin kuin etunimet!

Ryhmän aloitusvaihe on monella tavoin tärkeä työprosessiin sitoutumisen kannalta (työskentelysopimus, ohjaussopimus) sekä ryhmän työilmapiirin, kommunikaatiomuotojen ja

vuorovaikutuksen kehittymisen kannalta. Sen vuoksi suosittelemme, että heti ryhmän alkaessa otetaan käyttöön **kierrosmenettely** (alla) ainakin alku- ja loppukierrosten muodossa. Se sisältää tärkeitä vuorovaikutukseen ja kommunikaatioon liittyviä sopimuksia (myös s. 122).

— Kierrokset —

Puheenvuorojen otto, vaihtuminen, aiheiden valinta ja kehittäminen tapahtuvat monien sosiolingvististen tekijöiden pohjalta (puhujien sosiaalinen asema, etninen tausta, sukupuoli, ikä, asiantuntemus, kokemus, tilannerooli, keskinäiset suhteet, aikaisemmat kokemukset ryhmistä, persoonalliset puherytmit, senhetkiset olotilat...). Kouluttajat/opettajat tunnistavat ryhmissä aika nopeasti tapahtuvat 'puhetilan käytön vakiintumisen' - jotkut puhuvat paljon, jotkut eivät juuri mitään, jotkut keskeyttävät, joi-takuita keskeytetään, jotkut dominoivat keskustelua. Kun tämä tilanne vakiintuu, vuorovaikutuksen kuviot alkavat toistaa itseään. On vaikea muuttaa ilmapiiriä, vaikka se olisi epätydyttävä.

Tarkoitus ja tavoite

Jotta ryhmästä tulisi turvallinen ja toimiva työskentelytila, on sen jäsenten tärkeää oppia antamaan puhetilaa toisilleen, kuuntelemaan ja kuulemaan toisiaan, ilmaisemaan omat merkityksensä selkeästi ja olemaan puuttumatta toistensa mielipiteisiin henkilökohtaisella tasolla.

Me puhumme, jotta tulisimme kuulluiksi: puheen avulla oma todellisuus tulee osaksi sosiaalista todellisuutta. Puhe on sosiaalista toimintaa ja voimautuminen on sekä yksilöllinen että sosiaalinen prosessi, jossa kuulluksi tuleminen on tärkeää. Interaktiivinen oppiminen edellyttää vastavuoroista kommunikaatiota ja kuulemisen kokemus ryhmässä luo läheisyyttä (jos ilma-

piiri on turvallinen). On myös tärkeää kuulla muita, koska se auttaa kuulijaa löytämään omat rajansa ja yksilöllisyytensä, rikastaa ymmärtämistä estää väärinkäsityksiä, luuloja, harhaisia tulkintoja synnyttää läheisyyttä ja auttaa oman itsen tiedostamisessa.

Kierrosmenettely sisältää sen peruseräperäisyyden, että jokaisella ryhmänjäsenellä on yhtä pitkä puhe-aika (tavallisesti minuutti pari) ja toisen puhujan keskeyttäminen on kielletty. Kierrosmenettely on luonnollisesti keinotekoisesta tuntuinen tapa olla vuorovaikutuksessa, eikä sitä käytetä yleensä kuin muutaman minuutin ajan. Sillä ei pyritä korvaamaan keskustelua.

Mutta säännöllisesti käytettynä (esimerkiksi alku- ja loppukierroksina, uuden asian käsittelyn aloittamiseksi tai arvioinnin osana) sen vaikutus alkaa vähitellen ulottua vapaisiin keskusteluihin. Puhujien havainnot keskustelun etenemisestä, omista rutiineista ja kierrossääntöjen vaikutuksesta alkavat vaikuttaa tietoisuutta lisäävästi. – Kun kierroksia on käytetty säännöllisenä osana aikuiskoulutusta, niiden on havaittu vaikuttavan monella tapaa myönteisesti sekä ohjaajien että opiskelijoiden työskentelyyn (liite 6).

Konteksti

Kierroksia voidaan käyttää ohjausryhmän kaikissa vaiheissa. Suosittelemme niitä erityisesti käytettäväksi istuntojen alussa ja lopussa ('filiskierrokset' ja/tai odotus- tai 'mitä sain' -kierrokset). Niiden käyttömahdollisuuksia interaktiivisen oppimisprosessin tukena on kuvattu taulukossa 2 (s. 124).

Kun kierrokset ovat tulleet tutuiksi, ne voidaan ottaa käyttöön erityisesti kun

- otetaan esille uusia asioita, suunnitelmia jne.
- käsitellään asioita joihin liittyy ristiriitoja;
- arvioidaan omaa toimintaa;
- uudistetaan ja kehitetään toimintaa;
- halutaan yhteisesti purkaa työhön liittyviä tunnelmia.

Toteutus

On helpointa alkaa siten, että yksinkertaisesti kierrätetään puheenvuoroa ja sovitaan, ettei kukaan keskeytä sitä, jolla on puheenvuoro. Haluttaessa voidaan käyttää jotain puheenvuoron symbolia, joka kiertää puhujalta toiselle.

Seuraavassa vaiheessa sovitaan puheenvuorolle maksimipituus (ajan mittaan on helpompi viitata sopimukseen kuin keskeyttää vuolas puhuja ilman sopimusta). Sovitaan kuka aloittaa ja mihin suuntaan puheenvuorot kiertävät. Katsotaan, kenellä on kello, josta minuutit näkyvät parhaiten, ja katsotaan aika siinä. Aloittajaa edellinen katsoo ajan puhujalle ja ojentaa tälle kellon, kun sovittu aika (minuutti on hyvä lähtökohta) on kulunut. Puheenvuoro kiertää ja kello kiertää. – Muutaman kierroksen jälkeen rutiini alkaa olla tuttu eikä enää hämmennä, vaan voidaan keskittyä puhumaan ja kuuntelemaan uudella, intensiivisellä tavalla.

Tarvittava aikaa riippuu ryhmän koosta ja puheenvuorojen pituudesta. Jos aikaa on hyvin vähän, voidaan käyttää puheenvuorojen sijasta lyhyempiä keinoja kuten antamalla yhdellä sanalla vastaus kysymykseen ”minkä värisenä täältä lähten”; kertoa sormia nostamalla ”monenko tähden istunto tämä oli minulle”; tai toimia kuten eräs luova ohjaaja, joka löysi Aku Ankan ilmekortit ja antoi opiskelijoiden osoittaa niillä olonsa. Voi myös pyytää puhujilta lyhyen metaforan ”olo on kuin...” tai muutaman sanan ilmaisua, mutta sanat näyttävät joskus olevan kuin ryyppyjä: yksi ottaa toisen ja toinen kolmannen, ja niin sitä mennään!

Kierrosmenettelyn perusajatus ja tarkoitus on se, että jokaisella ryhmänjäsenellä on mahdollisuus saada yhtä pitkä puheaika, ja toisen puhujan keskeyttäminen on kielletty. *Sen tarkoitus opettaa keskeyttämättä kuuntelua ja auttaa puhujia tunnistamaan oman puhetyylinsä, keskeyttämistaipumuksensa, arkuutensa jne.* Tavoitteena on, että ryhmässä kehittyy kunnioittava, kuunteleva ja arvostava ilmapiiri sekä oppimista edistävä vuorovaikutus ja kommunikaatio.

Kierrossopimukset

Kierrosmenettelyyn liittyvät seuraavat perussopimukset, joiden käyttöön ottamisesta voidaan sopia yhdessä:

- *Kukin puhuu vuorollaan*
- *Jokaisella on yhtä pitkä puheaika*
- *Ei keskeytetä puhujaa.*

Pitkään toimivissa ryhmissä voidaan lisäksi ottaa käyttöön seuraavat sopimukset:

- *Puhutaan itsestä käsin*
- *Ei puututa toisten asioihin*
- *Vältetään itsen ja muiden syyllistämistä.*

Sopimusten tarkemmat selitykset ja perustelut ovat liitteessä 7. Liitteessä 6 on lisäksi ehdotuksia menettelyn käytöstä oppimistilanteiden ulkopuolella (esim. kokouksissa).

— Ryhmän työskentelysopimus —

Aloitettaessa pitkäkestoista työprosessia kuten tutkimukseen liittyviä opinnäytetöitä, on hyvä käydä laaja lähtökeskustelu siitä,

millaisia odotuksia osapuolilla on tulevan työskentelyprosessin suhteen, ja millaisia sitoumuksia he itse ovat valmiita tekemään. Vastavuoroiset tarpeet ja odotukset ilmaistaan ja kirjataan prosessin alussa tehtävässä sopimuksessa. Työskentelysopimus on psykologinen sopimus, jossa kirjataan näkyviin julkilausuttujen ja julkilausumattomien, opiskelijoiden ja ohjaajan keskinäisten odotusten kokonaisuus (Baker 1985; Cockman 1999).

Psykologisen sopimuksen sisältönä ovat osapuolten keskinäiset odotukset kuten opiskelijoiden työprosessia ja sen ohjaukseen kohdistamat odotukset, ohjaajan opiskelijoihin kohdistamat odotukset sekä keskinäiset pyrkimykset vastata näihin odotuksiin. Psykologinen sopimus ei ole staattinen, vaan dynaamisesti kehittyvä. Pulmia saattaa syntyä, ellei sopimus ei täyty, eli kun odotuksia ei tunnisteta, ne kielletään tai ne eivät toteudu. (Schein 1999; Vanhalakka-Ruoho 2000.)

Työskentelysopimuksen merkitys oppimisprosessissa on monitasoinen. Se on ensimmäinen vaihe työprosessissa kohti yhteistä tavoitetta (Kozlowski, Gully, Nason & Smith 1999, 275). Se orientoi yhteisiin tavoitteisiin ja sitouttaa opiskelijat ja ohjaajan yhteiseen prosessiin. Kirjatut yhteistyötä ja -toimintaa koskevat työskentelynormit toimivat ryhmän oppimis- ja ryhmäprosessia ohjaavina periaatteina. Kun yhteinen matka on tullut tiettyyn arviointipisteeseen, lähtötilanteessa tehty sopimus voidaan ottaa yhdeksi arvioinnin ulottuvuudeksi.

Tarkoitus ja tavoite

Työskentelysopimuksen tarkoituksena on kirjata vastavuoroiset tarpeet ja odotukset sekä sitoumukset eri osapuolten välillä ja sitouttaa osapuolet yhteiseen työskentelyyn. Tavoitteena on, että opiskelijat tulevat tietoisiksi omasta ja ohjaajan sitoutumisesta oppimis- ja ohjausprosessiin.

Konteksti

Työskentelysopimus tehdään erikseen uuden opiskelijaryhmän aloittaessa pitkäkestoisen työprosessin. Sopimus voidaan tehdä myös yksittäisen opiskelijan ohjauksessa (esim. HOPS).

Toteutus

Työprosessin alkaessa (graduseminaari/tohtoriseminaari ym.) opiskelijat ja ohjaaja täyttävät esimerkiksi työskentelysopimuslomakkeen (liite 8). Kumpikin osapuoli kirjaa ensin henkilökohtaiset odotuksensa ja sitoumuksensa, jonka jälkeen yhteisessä keskustelussa käsitellään ryhmän odotuksia ja sitoumuksia kokonaisuutena. Ryhmäjäsenten ja ohjaajan työskentelyyn liittyvät odotukset ja sitoumukset on hyvä kirjata taululle, jolloin niiden sisällöstä on helpompi keskustella. Tähän aktiviteettiin on syytä varata aikaa riittävästi; ryhmän koosta riippuen n. 45–60 min.

Yhteiskeskustelussa vedetään yhteen koko ryhmän yhteiset odotukset ja sitoumukset. Keskustelussa on hyvä kiinnittää huomio mm. seuraaviin seikkoihin:

- Ovatko odotukset realistisia?
- Ovatko odotukset toisiaan vastaavia? Millä alueilla ovat? Millä alueilla eivät ole?
- Ovatko tiimin/ryhmäjäsenten sopimukset yksilöllisiä vai samanlaiset kaikille?
- Mitä voitaisiin tehdä, jotta odotusten keskinäinen vastaavuus paranisi? Mitä sopimuksia olisi tehtävä julkisesti ja selvästi? Miten tämä tapahtuu?
- Kuinka seuraamme työskentelysopimuksen kehittymistä?

Yhteisen keskustelun jälkeen sopimuksia voidaan tarkentaa; ne voidaan myös allekirjoittaa ja kumpikin osapuoli, ohjaaja ja opiskelija, saavat oman sopimuskappaleensa.

— Ohjaussopimus —

Koska erityisesti jatko-opiskelijoiden työprosessi kestää useita vuosia, ohjaajan ja opiskelijan työsuhteen selkiinnyttämiseksi on hyvä tehdä myös kirjallinen ohjaussopimus. Ohjaussopimus on yksi tapa organisoida yksilöllisemmin opiskelijan opinnäytetyön työprosessia ja siihen liittyvää ohjausta. Ohjaussopimuksessa neuvotellaan opiskelijan työprosessin tavoitteista, ohjauksen tavoitteista sekä ohjaussuhteeseen liittyvistä sopimuksista ja sitoumuksista. Ohjaussopimus muodostaa eräänlaisen sillan yksilöllisten tavoitteiden ja institutionaalisen odotusten sekä prosessiin liittyvien sitoumusten välille. Ohjaussopimuksen sisältöä on esitelty tarkemmin luvussa 3.

Tarkoitus ja tavoite

Ohjaussopimuksen tarkoituksena on kirjata vastavuoroiset tavoitteet ja odotukset sekä sitoumukset osapuolten välillä ja sitouttaa yhteiseen työprosessiin. Tavoitteena on, että opiskelija ja ohjaaja tulevat tietoisiksi yhdessä sovituista työskentelyperiaatteista ja tavoitteista sekä sitoutuvat niihin.

Konteksti

Ohjaussopimus tehdään erikseen jokaisen ohjattavan kanssa ohjaussuhteen vahvistamiseksi. Neuvotteluprosessi käydään uudelleen aina kun tulee uusia opiskelijoita tai ohjaussuhde vaihtuu.

Toteutus

Ohjaussuhteen alkaessa ohjaaja ja opiskelija neuvottelevat yleensä henkilökohtaisessa keskustelussa opiskelijan työprosessille ja ohjaukselle asetetuista tavoitteista sekä ohjaussuhteeseen liitty-

vistä odotuksista ja sitoumuksista. Nämä sopimukset kirjataan ohjaussopimukseen, jonka molemmat osapuolet allekirjoittavat.

Työskentelyn käynnistäminen

Opinnäytetyön tekemisessä kulminoituu yliopistokoulutuksen perustehtävä: tieteellisen ja teoreettisen ajattelun kehittyminen, tieteellinen viestintä ja tieteellisten metodien hallinta ja näiden soveltaminen oman tieteenalan kannalta relevanssin ongelman ratkaisuun.

Opinnäytetyön tekeminen edellyttää opiskelijalta monenlaista osaamista; opiskelijalla on oltava teoreettista ajattelutaitoa, kykyä hallita tieteenalan kannalta keskeisiä käsitteitä ja malleja sekä taitoa rajata ongelma. Tieteellinen argumentaatio ilmenee opiskelijan kykynä liittää tutkimus aikaisempaan tutkimuksen kenttään. Opiskelija tarvitsee myös ongelmakeskeistä ja kriittistä lukutaitoa relevantin tiedon löytämiseksi. Tieteellinen raportointi edellyttää yleensä loogista esitystaitoa ja luovuutta. –Työskentelyn alkuvaiheissa voi olla hyötyä seuraavista aktiviteeteista.

— Ideariihi —

Erityisesti graduntekijöitä huolestuttaa aloitusvaiheessa, se riittääkö heidän osaamisensa. Tämä huolestuttaa usein myös ohjaajaa. Opiskelijoilla ei välttämättä ole myöskään tarkkaa käsitystä siitä, millaista osaamista tutkimustyö edellyttää ja mitä ohjaaja edellyttää heidän osaavan. Tämän vuoksi on tärkeä selvittää tätä kysymystä alkuvaiheessa. Osaamisen tutkiminen ryhmässä auttaa vähentämään epävarmuutta ja samalla myöskin opiskelijat ja ohjaajat voivat yhdessä keskustella osaamiseen liittyvistä vaati-

muksista. Opiskelijoilla on myös aikaisempien opintojen yhteydessä kertynyt paljon erilaista osaamista, josta on hyvä tehdä itselle inventaaria ja tutkia omaa osaamistaan ja kehittämishaasteitaan

Tarkoitus ja tavoite

Aktiviteetin tarkoituksena on auttaa ryhmän jäseniä tutkimaan, millaista osaamista edessä oleva tutkimuksenteko edellyttää. Tätä taustaa vasten opiskelijoiden on helpompi peilata ja jäsentää omaa osaamistaan. Tavoitteena on, että opiskelijat tulevat tietoisiksi siitä, millaista osaamista väitöskirja/gradunteko edellyttää, mitä osaamista heillä on ja missä suunnassa heidän tulisi kehittää omaa osaamistaan. Osaamista koskeva jäsenitys voi samalla toimia oman tutkimuksen työprosessisalkun perustamiselle.

Konteksti

Aktiviteettia käytetään yleensä tutkimusprosessin alkuvaiheessa, jolloin työprosessin edellyttämä osaaminen voidaan tehdä näkyväksi ja nostaa keskustelun kohteeksi. Ideariittä voidaan soveltaa ryhmässä kuitenkin monella tavalla – aina silloin kun tarvitaan ryhmänjäsenten kokemuksen ja tiedon näkyväksi tekemistä, jäsentämistä ja oppimistavoitteiden jäsentämistä (teoreettinen työskentely, tutkimusmetodeihin liittyvä tieto jne.).

Toteutus

Ryhmän toiminnan organisoimiseksi on hyvä valita ryhmälle puheenjohtaja ja dokumentoija. Puheenjohtaja ohjaa keskustelua, tekee yhteenvetoja, huolehtii aiheesta pysymisestä ja eteneemisestä vaiheesta toiseen, huolehtii ryhmäläisten osallistumisesta, rohkaisusta, ristiriitojen sovittelusta ja ajankäytöstä. Doku-

entoija kirjaa taululle alakkain ideoita ja avainsanoja ryhmässä käytävän keskustelun pohjalta ja osallistuu myös itse keskusteluun. Taulun voi jakaa pystysuoriin sarakkeisiin, jotka täytetään yksi kerrallaan. Tämä helpottaa jatkotyöskentelyä. Aikaa tähän aktiviteettiin on hyvä varata noin tunti

1. Ideointi

Opiskelijoita pyydetään ensin ideoimaan vapaasti aiheesta '*Mil-laista osaamista gradun/väitöskirjatyön tekeminen edellyttää*'. Tarkoituksena on, että opiskelijat ideoivat aikaisempaa merkitykselliseksi kokemaansa tietoa/kokemuksiaan. Tässä vaiheessa on tärkeää, että todella ideoidaan – ei ryhdytä pitämään esitelmiä. On myös tärkeää, että toisten esityksiä ei kritisoida, vaan että pidetään kaikkia esille tuotuja ideoita kirjaamisen arvoisina.

2. Jäsentelyvaihe

Jäsentelyvaiheessa ideariihen ajatukset ryhmitellään muutamaksi teemaryhmäksi. Tarkoituksena on keskustella siitä, millaiset ideat liittyvät yhteen. Dokumentoija merkitsee jollain symbolilla samaan teemaan kuuluvat asiat. On myös tärkeää, ettei teemoja nimetä vielä tässä vaiheessa, vaan jäsentely tapahtuu ideoiden yhteenkuuluvuuden perusteella.

3. Teemojen nimeäminen

Teemojen nimeämisvaiheessa tehdyistä luokituksista keskustellaan ja niille annetaan nimet, tässä tapauksessa mieluiten osaamisen näkökulmasta. Ideoiden luokittelun jälkeen ryhmässä on syytä kriittisesti keskustella siitä, oliko luokittelu kyllin kattava, eli tässä tapauksessa: riittäisikö kuvattu osaaminen tutkimuksen tekoon. Erään ryhmän työskentelyssä opiskelijat huomasivat tässä vaiheessa, että tieteenalan sisällöt olivat jääneet kummalli-

sesti jonnekin unohduksiin. Havainnoista syntyi ryhmässä keskustelu, ja kuvausta täydennettiin siten, että osaamisesta syntyi kokonaiskuva.

4. Oman osaamisen tutkiminen

Seuraava vaihe voidaan tehdä joko parihaastatteluna tai välitehtävänä. Opiskelijan tehtävänä on tutkia ja arvioida, millaista osaamista hänellä on eri alueilta, ja millä alueilla on kehittämissaasteita.

5. Yhteiskeskustelu

Noin 15 minuutin kuluttua ohjaaja kokoaa pienryhmät ja pyytää ryhmiä kuvaamaan

- *Millaisia ajatuksia aktiviteetti herätti*
- *Millaisia vahvuuksia löytyy*
- *Mille alueille kehittämishaasteet liittyvät*

Aikaa itselle

Esimerkki

Tutkimme erään aloittavan graduryhmän kanssa (kasvatustiede) ideariihen avulla, millaista osaamista gradun tekeminen edellyttää. Seuraavassa opiskelijoiden ideariihen tuotos. Huomio kirjaimet viittaavat seuraavassa vaiheessa tehtyyn ideoiden luokitukseen.

Ideariihi

- B osaa hakea tietoa*
- B osaa käyttää tietokonetta*
- B ajan hallintaa*
- E tieteellistä ajattelua*

E menetelmä osaamista
C kieliopin sääntöjen hallintaa
C lähteiden oikea merkintä
D itsevarmuutta
D peräänantamattomuutta
D itsetutkiskelua
D eettisyyttä
C ajatusten pukemista sanoiksi
F ohjauksen vastaanottamista
C olennaisuuksien etsimistä
D luovuutta
C asiassa pysymistä
D sitkeyttä
A haastattelutaitoja
C tieteellistä vuoropuhelua
A yhteistyötä tutkittavien kanssa
D oikean aivopuoliskon hallintaa
B ajankäytön suunnittelua
B suunnitelmallisuutta
B asioiden priorisointia
B ajankäytön priorisointia
E uusien näkökulmien etsimistä
F kriittisten lukijoiden löytämistä
F palautteen saamista
F palautteen hyväksymistä
C tieteellistä ilmaisemista
E ongelman määrittelyä.

Ideoiden ryhmittely ja nimeäminen

Ideoinnin jälkeen opiskelijat hakivat samaan teemaan kuuluvia asioita, minkä jälkeen samaan teemaan kuuluville annettiin nimi. Teemojen nimeämisvaiheessa tehdyistä luokituksista keskustellaan ja niille annetaan nimet – mieluiten osaamisen näkökulmasta.

- A Kenttätyö/menetelmäosaaminen*
- B Työprosessiosaaminen*
- C Tieteellinen kirjoittaminen*
- D Tutkijan henkinen kantti - minä muskettisoturina*
- E Tieteellinen ajattelu*
- F Ohjattavana olemisen taito*

Keskustelu ja arviointi

Ideariihen luokittelun jälkeen ryhmässä käydyssä keskustelussa tällaisella opiskelijat huomasivat omaa työtään arvioidessaan, että tieteenalan sisällöt olivat jääneet kummallisesti jonkin unohduksiin. Tästä havainnoista syntyi pitkä keskustelu ja osamista täydennettiin siten, että siitä syntyi jonkinlainen kokonaiskuva. Työskentelyä jatkettiin oman osaamisen tutkimisella.

Välitehtävänä opiskelijat saivat tehtäväkseen selvittää itselleen, mitä osaamista heille itse asiassa on aikaisempien opintojen osalta kertynyt ja mille osaamisen alueille oppimisen haasteet kohdistuvat. Samalla käynnistettiin graduntekoon liittyvän työprosessisalkun kokoaminen.

Kommentteja ja kokemuksia

Opiskelijan on hyvä tulla tietoiseksi omasta osaamisestaan myös muussa kuin koulutuksessa hankitun osaamisen näkökulmasta, samoin kuin niistä tuen ja voimavarojen lähteistä joita tarvitaan pitkäkestoisissa prosesseissa. Työprosessien dokumentointi auttaa opiskelijaa itseään kiinnittämään huomiota tekemisen muotoihin. Kun seminaarissa usein keskustellaan ”tuotteesta”, jonka opiskelija on jättänyt kommentoitavaksi, on varsin hyödyllistä kysyä, miten tämä tuota on syntynyt. – Tämä aktiviteetti toimii myös valmistelevana vaiheena opinnäytetyön tekemiseen mahdollisesti liittyvän työprosessisalkun kokoamiselle.

— Henkilökohtaiset projektit —

Opiskelu on tulevaisuuteen tavoitteellisenä suuntautuvaa toimintaa. Se on myös osa opiskelijan muuta senhetkistä elämänkokonaisuutta ja -kenttää. Tulevaisuuteen suuntautuminen näkyy toiminnallisesti opiskelijan asettamina tavoitteina ja ajatuksellisesti tulevan toiminnan ennakoiteina, jotka muotoutuvat kolmen osaprosessin vuorovaikutuksessa: *motivaatio, suunnittelu ja toteutus sekä arviointi*. (Nurmi 1991.) Motivaatio liittyy muun muassa opiskelijan kiinnostuksen kohteisiin, joita on kuvattu muun muassa sellaisilla käsitteillä kuin henkilökohtaiset pyrkimykset, elämäntehtävät, henkilökohtaiset projektit ja mielenkiinnon kohteet.

Opiskeluaikanaan ja opiskelunsa eri vaiheissa opiskelijat ovat monenlaisten *henkilökohtaisten projektien* kautta kiinnittyneet erilaisiin sosiaalisen elämänmuotoihin kuten perhe-elämään, vapaa-ajanviettoon, työhön ja opiskeluun (Little 1983). Henkilökohtaiset projektit ovat yksilöllisesti muotoutuneita ja muotoutuvia. Niiden ajallinen kesto ja niiden toiminnallinen laajuus vaihtelevat. Niitä voidaan myös kuvata ja analysoida sellaisilla yleisillä dimensioilla kuten merkitys, saavutettavuus ja stressi. (Little 1987, 602.)

Opiskelun eri vaiheissa opiskelijan elämäntilanne muodostuu joukosta erilaisia projekteja, jotka suuntaavat hänen toimintaansa sekä ajallisesti että kiinnostuksen kohdistumisen näkökulmasta. Sen vuoksi on hyvä selvittää, millaiseen projektien kenttään opinnäytetyön tekeminen sijoittuu ja mikä on sille annettu merkitys.

Tarkoitus ja tavoite

Aktiviteetin tarkoitus on antaa opiskelijoille mahdollisuus tutkia, millaisista henkilökohtaisista projekteista heidän elämänsä

tällä hetkellä muodostuu, arvioida erilaisten projektien merkitystä omassa elämässä sekä sitä, miten opiskelu kokonaisuutena ja siihen liittyvät osaprojektit (kuten gradunteko, väitöskirja ym.) sijoittuvat tähän kokonaisuuteen. Tavoitteena on, että opiskelijat havaitsevat opiskelun ja elämänsä muiden projektien välisen suhteen, tulevat tietoisiksi erilaisten projektien merkityksestä elämässään ja siten suuntautuvat oman elämänkokonaisuutensa suunnitteluun.

Konteksti

Aktiveiteettia voidaan käyttää opiskeluprosessin ja -polun eri vaiheissa (aloittaminen, päätösvaihe), eri konteksteissa (esim. opintoneuvonta, HOPSin suunnittelu, graduohjaus jne.) ja opinnäytetyön työprosessin ohjauksen eri vaiheissa – aina silloin, kun halutaan kiinnittää huomiota laajemmin opiskelijan elämänkokonaisuuteen.

Toteutus

Henkilökohtaisten projektien tutkimisen runkona voidaan käyttää Salmela-Aron (1996; 2002) suomentamaa ja edelleen kehittämää metodia. Lähtökohtana on opiskelijoiden itsensä tuottama henkilökohtaisten projektien lista, minkä jälkeen arvioidaan kunkin projektin kohdalla erikseen muun muassa

- niiden tärkeyttä
- toteutettavuutta
- sitoutumista
- tekemistä
- edistymistä
- riippuvuutta itsestä
- kykenevyyttä
- keinoja, stressaavuutta

- vaikeutta
- positiivista tunnetta
- negatiivista tunnetta.

Kun projektit on arvioitu, on hyvä tutkia, mille elämänalueille (perhe, työ, opiskelu jne.) ne sijoittuvat, miten ne suhtautuvat toisiinsa, ja mikä on opiskelun asema tässä kokonaisuudessa.

Liitteissä 9–11 on aktiviteettiin tarvittavat lomakkeet ja instruktio sekä kuvataan lyhyesti metodin vaiheet. Aikaa tähän aktiviteettiin on kokonaisuutena varattava 1 tunti. Toinen mahdollisuus on antaa opiskelijalle projektin arviointi kotona tehtäväksi, mikä vie vähemmän ryhmän yhteistä aikaa.

Kommentteja ja kokemuksia

Tämä aktiviteetti on aikaa vievä. Menetelmästä voidaan kehittää myös erilaisia lyhytversioita. Kokemuksemme on, että projektien kanssa työskentely on monella tavalla valaiseva ja vaikuttava, eikä pelkästään sen vuoksi, että opiskelijat havaitsevat opiskeluun liittyvät projektinsa osana muuta ”projektien maailmaa”. Tärkeää on oman elämänkentän kokonaisuuden hahmottaminen. Seuraavassa erään jatko-opiskelijan pohdintoja aktiviteetin jälkeen:

Työprosessin tavoitteiden asettamista voisi verrata puutarhanhoitoon ja erityisesti rikkaruohojen kitkemiseen. Elämänprojektien moninaisuudessa rikkaruohojen kitkeminen tuntuu usein varsin työläältä. Voi tietysti jättää ne rehottamaan, mutta mikäli on kyse toisten kasvien elintilasta, niin on vaan ryhdyttävä työhön. Ydinasia on tietysti se, että rikkaruohojakaan ei tarvitse urakoida kerralla uupumiseen asti, vaan vähin erin ... vaikkapa joka päivä viikon ajan JA NÄKYVÄÄ SYNTYY.

— Visualisointi —

Visualisointi eli yleensä kiinnostavan tai ajatuksia askarruttavan asian (elämänprojektien, tutkimusprosessin, opiskelutilanteen, oman tulevaisuuden esittäminen) kuvallisessa muodossa, piirroksena, karttana, koodina tms. on yksi sosiodynaamisen ohjauksen keskeisistä työmenetelmistä. Visualisointi tarjoaa keinon tarkastella asioita uudella, luovalla tavalla. Kuvaan tai karttaan voidaan tuottaa asioita ja merkityksiä, joita ei ehkä helposti pystytä pukemaan sanoiksi.

Tarkoitus ja tavoite

Aktiviteetin tarkoitus on antaa visuaalinen hahmo opiskelijoiden elämismailmalle ja siihen liittyville merkityksille. Tavoitteena on, että opiskelijat tulevat tietoisiksi myös sellaisista työprosesseihin liittyvistä merkityksistä, joita heidän on vaikea ilmaista sanoin.

Konteksti

Menetelmää voidaan käyttää luovasti työprosessin eri vaiheissa. Opiskelijat voivat esimerkiksi piirtää kuvia tulevasta gradun/väitöskirjan työprosessistaan, omista projekteistaan, opiskelutilanteestaan jne. Visualisointi voidaan liittää moniin aktiviteetteihin kuten metaforatyöskentelyyn tai tulevaisuuden muisteluun jatkotyöskentelynä joko yksilöllisesti tai ryhmässä.

Toteutus

Toteutus riippuu siitä, millaiseen kontekstiin aktiviteetti liittyy; erilaisia mahdollisuuksia on esitetty aktiviteettien yhteydessä. Yleensä opiskelijoille annetaan iso paperi ja värikyniä, ja heitä pyydetään piirtämään kuva tutkimisen kohteena olevasta asiasta. Opiskelijat voivat esimerkiksi piirtää kuvan omista opiske-

luun liittyvistä projekteistaan. Kuvat voidaan sitten asettaa kaikkien katseltaviksi. Kuvien kommentointi voi tapahtua esim. seuraavalla tavalla. Piirtäjä kertoo itse omasta kuvastaan ja valitsee ryhmästä henkilön, joka kommentoi kuvaa. Kommentoiminen voi tapahtua vaihtoehtoisesti

- *peilaamalla (s. 92);*
- *esittämällä kuvan herättämiä kysymyksiä sen tekijälle;*
- *kertomalla, millaisia ajatuksia/merkityksiä kuva kommentoijassa herätti.*

Kuva voidaan tehdä myös ryhmätyönä. Opiskelijat voivat ensin esimerkiksi kolmen hengen ryhmissä keskustella tutkimuksen työprosessiin liittyvistä ajatuksistaan, jonka jälkeen ryhmä piirtää aiheesta yhteisen kuvan. Valmiit kuvat laitetaan esille. Kuvien kommentointi voi tapahtua samalla tavoin kuin edellä - paitasi että koko ryhmä ensin kertoo kuvastaan.

Kokemuksia ja kommentointia

Pienryhmien yhteiset visualisoinnit ovat usein varsin kiinnostavia ohjaajallekin. Opiskelijoiden kokemukset visualisoinnista ovat olleet pääsääntöisesti positiivisia. Joku tosin saattaa kommentoida kuvan tekemisen olevan vaikeaa, koska katsoo olevansa ”enemmän kielellinen ihminen”. Jollakulla toisella asia on päinvastoin; on vaikea pukea ajatuksia sanoiksi. Näin nämäkin henkilökohtaiset tavat ilmaista itseä saadaan keskustelun kohteeksi.

Eräs opiskelija kuvasi projektejaan ilmapalloilla ja kertoi niistä seuraavaan tapaan.

Pidän värikästä ilmapallonippua kädessäni ja pallot on nimetty eri projekteilla. Nippu on aika iso, ei sentään lennätä minua ilmaan –

ei edes kohota maasta. Vaikka välillä voi tulla sellainen tunne, että leijuu ... jotkut pallot voivat kasvaa ja vetää mukanaan. Voi käydä niin, että osa palloista pokahtaa ja osasta lähtee välillä ilma ja ne pienenevät. Näin käy myös elämänprojekteilleni – osa etenee ja valmistuu, osa muuttuu ja menettää tärkeytensä. Projekteillani on kuitenkin ”keveyden olemus” eli voi itse aika hyvin hallita niitä loppujen lopuksi. Narusta nykäisemällä saan pallon lähemmäksi itseäni ja voin kiinnittää jonkin pallon vaikkapa vain väliaikaisestikin takin nappiin tai solmia sormeeni ja keikutella siinä. Iloinen ilmeeni näkyy ... toisaalta jos joutuu jatkuvasti kantamaan ilmapallonippua mukanaan ... voihan sen välillä sitoa lujasti vaikkapa kuistin portaaseen ja katsella vähän kauempaa. Jokin pallo voi päästä lentoon ... olinkohan sen osalta jo saavuttanut tavoitteeni.... ja oli sen aika ... päästää irti.

— Gradu/väitöskirja matkana —

Opinnäytetyön tai minkä tahansa tieteellisen työn tekemistä voidaan tarkastella tavoitteisiin suuntautuvana toimintana – matkana, jonka päämäärä on tiedossa, vaikka matkalle lähtijällä ei välttämättä ole selkeää kuvaa maastosta eikä matkareitistä. Matkaan voidaan orientoitua hahmottelemalla sitä kuvaava alustava matkakartta. Matka muodostuu tyypillisesti erilaisista vaiheista, välietapeista, ja pitää sisällään erilaisia työprosesseja. Matkalla on usein erilaisia maastoesteitä, jotka muodostuvat joistakin ratkaistavista kysymyksistä tai ongelmista. Näiden ongelmien tai esteiden käsittely edellyttää usein pysähtymistä ja levähtämispaikalla viivähtämistä, reflektiivistä prosessia tai oppimiskäytännöitä, yhdessä tutkimista. Kun kysymystä on tutkittu ja jäsennetty, voidaan lähteä eteenpäin. Ennen lähtöä on tärkeä selvittää, millaiselle matkalle ollaan lähdössä sekä miten eri matkakumppanit tulkitsevat matkaa ja hahmottavat matkakarttaa.

Tarkoitus ja tavoite

Aktiviteetin tarkoituksena on auttaa ryhmää jäsentämään omaa tilannettaan sekä auttaa ohjaajaa muodostamaan kokonaiskuva ryhmän tilanteesta. Tavoitteena on, että opiskelijat tulevat tietoisiksi siitä, missä vaiheessa gradunteko/väitöskirja -matkaa he ovat ja missä suunnassa heidän tulisi kehittää omaa osaamistaan.

Konteksti

Aktiviteettia käytetään yleensä työskentelyn alkuvaiheessa, jolloin voidaan tehdä havaittavaksi ja nostaa keskustelun kohteeksi se, mihin matkan vaiheeseen kukin kokemuksellisesti sijoittaa itsensä. Samaa aktiviteettia voidaan käyttää prosessin eri vaiheissa arvioitaessa, mihin matkalla on päästy. Tämän aktiviteetin avulla ryhmän jäsenten tilanteet voidaan hahmottaa kokonaisuutena. Näin voidaan mahdollisesti löytää työpareja käsittelemään vaihettaan parityönä.

Toteutusvaihtoehto 1

Vaihe 1

Ohjaaja esittelee lyhyesti aktiviteetin toteamalla, että opinnäytetyön tekeminen on kuin matka. Hän voi kuvata sitä seuraavasti:

Meillä on mielessämme matkan kohde – valmis gradu/väitöskirja. Matkan varrella voimme kohdata monenlaisia maastoesteitä. Tämän vuoksi on tärkeä tunnistaa, millaisessa maastossa matka tapahtuu ja millaisia mahdollisia esteitä tai tiesulkuja matkan varrella voi kohdata. Näin voi myös hankkia resursseja noiden esteiden ylittämiseen. Esim. jonkun on ehkä ylitettävä matkan varrella joki ja tämän vuoksi hän tarvitsee venettä voidakseen jatkaa matkaa. Samalla tavalla jokaisella meistä on jokin näkemys siitä,

miten kehittää omaa osaamistaan tieteellisen tutkimuksen tekijänä. Jotta voisimme edetä kohti päämääräämme, meidän olisi hyvä aluksi tutkia millaista polkua kuljemme, millaisessa maastossa liikumme, millaisia esteitä matkan varrella saattaa tulla vastaan, ja niitä keinoja, joilla esteistä voidaan selvitä.

Ohjaaja korostaa, että edessä on monimuotoinen työprosessi. Tämän harjoituksen tarkoitus on omalta osaltaan auttaa opiskelijoita tunnistamaan tuota prosessia. Ryhmäläisille jaetaan matkareittiä kuvaava moniste (liite 12), ja selitetään matkan varrella olevat yleisimmät esteet:

- En tiedä mikä aihe minua kiinnostaa;
- Tiedän aiheen, mutta en osaa rajata sitä;
- Olen epävarma tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä;
- Olen epävarma siitä, millaisella menetelmällä lähtisin selvittämään ongelmaa;
- En osaa analysoida tutkimustuloksiani;
- Olen epävarma siitä, osaanko kirjoittaa tutkimusraportin.

Matkan kannalta on tärkeää tutkia ensin karttaa ja katsoa, missä esteet sijaitsevat. Tämän vuoksi ohjaaja pyytää jokaista ryhmänjäsentä sijoittautumaan tälle kartalle ja miettimään myös sitä maastoa, jossa itse liikkuu.

Vaihe 2:

Opiskelijat jaetaan kolmen hengen ryhmiin. Triadeissa jokainen opiskelija vuorollaan kuvaa toisille, missä kohtaa polkua hän on menossa, millaisia esteitä hänen tulisi ylittää ja miltä oma maasto näyttää. Ryhmän toiset jäsenet esittävät kysymyksiä ja auttavat kertojaa mahdollisimman monipuolisesti kuvaamaan omaa tilannettaan ja tuntemuksiaan. Jokaiselle ryhmän jäsenelle vara-

taan aikaa noin 5 min. kuvata ja pohtia omaa tilannettaan. Tämän jälkeen keskustele ryhmä kokoa kalvolle yhteisen matkakartan, joka osoittaa, missä kukin on, ja miltä maasto näyttää (yhteensä 30 min).

Yhteiskeskustelu

- *Miltä aktiviteetti tuntui?*
- *Minne jäsenet sijoittuivat?*
- *Miltä koko ryhmän tilanne näyttää?*
- *Millaisia muita esteitä maastosta löytyi?*
- *Millaisia keinoja esteiden ylittämiseksi löytyi?*

Ohjaaja rohkaisee ryhmäläisiä pohtimaan, miten he voisivat suunnata matkansa ja löytää voimavaroja esteiden ylittämiseen, jotta saavuttaisivat päämääränsä.

Toteutusvaihtoehto 2

Valmis kartta työprosessivaiheineen sisältää ennakko-oletuksen tiettyjen vaiheiden perättäisyydestä ja valmiista esteistä. Opiskelijan oma kuva prosessista voi olla huomattavasti toisenlainen. Tästä kuvasta voi saada tietoa pyytämällä opiskelijoita piirtämään oman matkakartan maastoineen ja mahdollisine esteineen (ks. s. 158). Aktiviteetin perustelut ovat samat kuin edellä.

Vaihe 1

Opiskelijat jaetaan 3–4 hengen ryhmiin, joille annetaan isot paperiarkit ja värikynät. Kunkin ryhmän tehtävänä on piirtää matka ja maastokartta, joka kuvaa matkaa kohti suunniteltua tavoitetta (gradu, väitöskirja, muu tutkimus). Opiskelijoita voi myös pyytää piirtämään kartalle mahdollisia maastoesteitä/tie-

sulkuja, ja vastaavasti tarvitsemiaan levähdyspaikkoja. Aikaa ryhmälle annetaan XX min.

Vaihe 2

Kun kartat ovat valmiita, ne laitetaan seinälle. Jokainen ryhmä vuorollaan esittelee oman karttansa ja pyytää jotakin toisen ryhmän jäsentä kommentaattoriksi (ks. s. 158 visualisointi).

Yhteiskeskustelu

- *Miltä harjoitus tuntui?*
- *Miltä koko ryhmän tilanne näyttää?*
- *Millaisia muita esteitä maastosta löytyi?*
- *Millaisia keinoja esteiden ylittämiseksi löytyi?*

Aikaa itselle

Kommentteja ja kokemuksia

Aktiviteettia käyttäessämme olemme törmänneet kahteen kiinnostavaan seikkaan. Ensinnäkin valmiin matkakartan tekeminen herättää jo keskustelua työprosessin ei- lineaarisuudesta ja yksilöllisyydestä. Hyvä näin, sillä oppaat luovat käsityksiä toisenlaisesta prosessista. Lisäksi matkan visualisoinneissa puuttuu usein kokonaan ohjaaja! Mistä lieneekin lopulta kysymys, ilmiöstä on sellaisessa tapauksessa kuitenkin hyvä keskustella.

— Pystyvyysodotukset —

Opiskelijoiden suuntautumisessa opinnäytetyön prosessiin vaikuttavat erilaiset itsearviointiprosessit: käsitykset omasta osaamisesta, kyvyistä ja taidoista oppijana. Tutkimusten mukaan samalla kykytasolla olevien henkilöiden suoritukset voivat poiketa

toisistaan merkittäväällä tavalla riippuen siitä, miten he arvioivat omia kykyjään.

Tätä minän arvioivaa prosessia on kuvattu minäpystyvyyden käsitteellä (Bandura 1982). Minäpystyvyys toimii välittävänä kognitiivisena rakenteena, joka säätelee yksilön toimintaa ja motivaatiota. Se on myös luonteeltaan kohdespesifi (kohdistuu rajatusti johonkin kohteeseen). Opiskelijoiden pystyvyysodotukset opinnäytetyön edellyttämästä osaamisesta voivat vaihdella ja olla nekin kohdespesifejä (Vuorela, M. & Nummenmaa, L. 2004).

Tarkoitus ja tavoite

Aktiviteetin tarkoituksena on auttaa ryhmän jäseniä tutkimaan omaa pystyvyyttään suhteessa tutkimusprosessin edellyttämään osaamiseen ja jäsentämään omaa osaamistaan. Tavoitteena on, että opiskelijat tulevat tietoisiksi siitä, millaisia asioita he itse pitävät vahvuuksinaan, millä alueilla pystyvyys on heikompaa ja millaisia uskomuksia näihin vahvuuksiin ja heikkouksiin liittyy.

Konteksti

Aktiviteettia käytetään yleensä tutkimusprosessin alkuvaiheessa, jolloin työprosessin edellyttämä osaaminen sekä oma pystyvyys voidaan tehdä näkyväksi ja nostaa keskustelun kohteeksi.

Toteutus

Opiskelijoita pyydetään arvioimaan omia taitojaan ja omaa pystyvyyttään tutkimuksen tekoon liittyvillä osaamisen eri alueilla. Instruktio on seuraavanlainen:

Seuraavassa on kuvattu tutkimisen teon eri vaiheita ja tehtäviä. Arvioi kussakin kohdassa erikseen, kuinka varma olet, että Sinulla

on kykyjä ja taitoja selviytyä kustakin tutkielman tekemisen vaiheesta ja siihen liittyvistä tehtävistä. Arviointiasteikko on 1–7.

1= olen erittäin varma, että minulla ei ole kykyjä ja taitoja selviytyä ko. tehtävästä

7= olen erittäin varma, että minulla on kykyjä ja taitoja selviytyä ko. tehtävästä

1. Teoreettinen ajattelu	1	2	3	4	5	6	7
2. Aiheen valinta	1	2	3	4	5	6	7
3. Aiempaan tutkimukseen tutustuminen	1	2	3	4	5	6	7
4. Tieteellinen argumentointi	1	2	3	4	5	6	7
5. Tutkimusongelmien asettaminen	1	2	3	4	5	6	7
6. Tiedonhankintamenetelmien valinta	1	2	3	4	5	6	7
7. Aineiston analysointi	1	2	3	4	5	6	7
8. Päätelmien teko	1	2	3	4	5	6	7
9. Raportointi	1	2	3	4	5	6	7
10. Luovuus	1	2	3	4	5	6	7

Lähtökohtana voidaan käyttää myös opiskelijoiden itse tekemää ”opinnäytetyön osaamisen” analyysia. Ohjaaja voi muotoilla ryhmän tarpeita tarkemmin vastaavan osaamisluehtelon ja arviointiasteikon. Koko ryhmää koskevat tiedot voidaan koostaa ja ottaa yhteisen keskustelun kohteeksi. Tätä aktiviteettia on hyvä käsitellä yhdessä oman osaamisen tutkimisen kanssa.

— Kartta merkitysten ja muistin apukeinona —

Kun on paljon tekemisissä kielen – vallankin akateemisen kielenkäytön – kanssa, tulee vähitellen yhä tietoisemmaksi paitsi kielen ihmiselle tarjoamasta valtavista mahdollisuuksista, myös sen rajoituksista. Kielen rakenteista, järjestyksistä ja käsitteistä

irtautumiseksi informaation käsittelyssä voi käyttää muita visuaalisia hahmoja, numeraalista esitystä tai kaavakuvia. Joillain tieteenaloillahan nämä ovat keskeisessä käytössä, mutta alasta riippumatta ohjaaja voi suositella sellaisia visuaalisia rakenteita, joita kutsutaan idea-, merkitys- tai käsitekarttoiksi (*mind map*, *concept map*). Käytämme tässä termiä *ideakartta* yleiskäsitteenä. Opiskelijat saattavat karttoja vierastaa, mutta koska aivojen visuaalinen prosessointikyky on huomattavan suuri, kannattaa visuaalista työskentelyä tarjoilla kaikille.

Kielen eräs rajoitus on se, että kielellä työskentely – päinvastoin kuin kuvien ja kuvallisen ilmaisun kanssa työskentely – sitoo meidät asioiden esittämiseen peräkkäisessä järjestyksessä (tai epäjärjestyksessä), mikä järjestys jokaisessa vaiheessaan rajaa ulos tietyn joukon vaihtoehtoja. Se myös sitoo meidät valmiisiin merkityksiin. Jos siis haluaa ohjata opiskelijaa ideoimaan mahdollisimman luovasti ja ilman rajoituksia, hänen on ehkä parasta ensin tuosta valmiista järjestyksestä ja valmiista semantiikasta. Ideakartta luo jonkinlaisen semanttisen avaruuden, jonne hän voi sirotella merkityksiä itselleen sopivalta tuntuvalla tavalla, ja jossa niiden siirtely voi auttaa näkemään asioiden välisiä suhteita usealta kannalta. Merkkien kokoerot tai läheisyydet voivat tuottaa tarvittavia jäsentelyjä.

Merkitykset ovat jokseenkin vakiintuneita, ja niillä pyritään mahdollisimman yksiselitteiseen ilmaisuun. Luovan suunnittelun vaiheissa ne voivat sitoa liikaa, tai ne voivat tuntua puutteellisilta. Ideakartalla on sen vuoksi suositeltavaa käyttää omia koodoja, merkkejä, värejä jne. merkitysten tuottamisessa ja asioiden välisten suhteiden ilmaisemiseksi. Värit tuovat mukaan henkilökohtaiset tunteet ja asenteet, ja voivat olla oivallusten lähteenä, kun karttaa reflektoidaan.

Tarkoitus ja tavoite

Tarkoitus on esitellä ideakarttojen käyttöä eri tarkoituksissa. Ne auttavat tarkastelemaan kulloinkin tutkimuksen tai suunnittelun kohteena olevaa asiaa eri näkökulmista, vapaana kielen lineaarista voimasta. Ohjauksen näkökulmasta ideakartat ovat kuitenkin enemmän kuin tiedonkeräämisprosessi; niiden avulla opiskelija ja ohjaaja saavat käsityksen myös opiskelijan tavasta havaita, ajatella ja tuntea asioita. (ks. esim. Buzan & Buzan 2003).

Konteksti

Ideakarttaa voidaan käyttää kaikissa työprosessin vaiheissa, mutta se on erityisen oivallinen suunnittelun apuvälineenä. Ideakarttojen käytön tarkoituksena on lähestyä kulloinkin tutkimuksen kohteena olevaa asiaa merkityskokonaisuuksina, joita ei tarvitse vielä täsmentää tai edes täysin ymmärtää. Tiedonkeruuvaiheessa ne tarjoavat keinon tiivistää ja samalla prosessoida tietoa omaan käyttöön.

Toteutus

Ideakartta on oivallinen keino tehdä muistiinpanoja suuristakin asiakokonaisuuksista ilman, että joutuu kirjoittamaan sivutolkulla. Opiskelijalle voi suositella sitä silloin, kun on tarpeen ottaa muistiin alan perusteosten sisältöjä yleisellä tasolla. Kustakin luvusta voi tehdä yhden sivun kokoisen kartan. Keskiöksi tulee luvun nimi, ja sen ympärille hahmotellaan tärkeimmät kysymykset – nämä voi valikoida oman tarkoituksiperän kannalta – sekä niihin liittyvät seuraavan tason seikat.

Karttaan voi liittää omia huomautuksia, kysymyksiä tai tunteenpurkauksia. Siihen voi merkitä näkyviin asioiden keskinäisiä yhteyksiä luvusta toiseen. Kannattaa käyttää kuvia ja väre-

jä niin, että merkitykset hahmottuvat helposti, kun niihin palaa myöhemmin. Tällä tavoin opiskelija voi hahmotella perusteosten sisällön muutamille sivuille, ja niiden uudelleen mieleen palauttaminen tapahtuu vain sisältöjä silmäilemällä.

Ohjaaja voi hyödyntää opiskelijoiden laatimia ideakarttoja antamalla opiskelijoiden vertailla ja täydentää tuotoksiaan esim. triadeissa. Ohjaaja voi myös itse antaa niistä palautetta. Kukin ohjaaja antaa tietysti ohjeet karttojen käytöstä omalla tavallaan. Liitteessä 13 on esitetty muutama ohjemalli niitä kaipaaville.

— Viinisuklaamenetelmä —

eli visuaalisesti strukturoiva ohjausmenetelmä

Viinisuklaamenetelmä on valmiille kysymyksille perustuva työmenetelmä, jolla voidaan kartoittaa työprosessin etenemistä ja esteitä. Kartoituksen aikana tuetaan opiskelijan pohdintaa tarkoin mietityillä kysymyksillä ja hiljaisella kuuntelulla. Koska menetelmä perustuu valmiiden kysymysten käyttöön, opiskelijat voivat tehdä aktiviteetin myös parityönä. Kartoituksen tulokset annetaan sitten ohjaajalle tarkasteltavaksi ja luomaan pohjaa ohjauksen seuraavalle vaiheelle.

Aktiviteetin nimi kertoo sen kehittymisestä: kun sitä ensin kokeiltiin epävirallisessa kontekstissa, havaittiin, että viini rentouttaa mieltä ja suklaa – myös tutkimustietojen mukaan – luo rakastuneen mielentilan. Rento olo ja rakastunut suhde omaan työhön tuntuivat auttavan väitöskirjan tekijää, jonka työprosessi oli juuttunut paikalleen. On siis eduksi luoda miellyttävä, ideoiva, ravittu ja nautiskeleva olotila, johon liittyy jotain rentouttavaa: esim. kuppi hyvää kahvia tai teetä, musiikkia, tuoksuja...

Menetelmä tarjoaa seuraavanlaisia etuja:

- vältetään aiheen laajeneminen epäolennaisiin asioihin;
- vältetään keskustelun kohtuuton venyminen, mikä on usein ongelmana ohjauskeskusteluissa;
- luodaan kokonaisuus, jossa osat ovat suhteessa toisiinsa ja yhtä aikaa näkyvillä;
- vaihdetaan informaation käsittelytapaa, kun irtaudutaan tavanomaisesta lineaarisesta tekstuaalisesta muodosta (puhe, kirjoitus) joko käyttämällä valmiita kysymyksiä tai tuottamalla kuvan avulla jokin visuaalinen rakenne;
- tuotetaan näkyviin työprosessin elementit;
- tuotetaan näkyviin haastateltavan affektiivinen suhde työhönsä (sanoina, muotoina, kokoina, väreinä);
- voidaan hetkeksi luopua järjestyksestä ja logiikasta;
- tehdään tilaa intuitiivisille oivalluksille;
- jos tulee ongelma-alue vastaan, sitä voidaan myöhemmin käsitellä tarkemmin.

Tarkoitus ja tavoite

Menetelmän tarkoituksena on tuottaa luovasti ja konkreettisesti – ja mahdollisimman helpolla – näkyviin työprosessin senhetkinen vaihe ongelmineen (kyseessä voi olla tutkimus, artikkelin kirjoittaminen tai vastaava työ) ja antaa ohjattavalle mahdollisuus kuulla itseään, reflektoida työskentelyään ja tulla kuulluksi ilman tulkintoja tai ohjaavia kommentteja (tässä vaiheessa). Tavoitteena on myös rajattu ajankäyttö, joka sovitaan etukäteen (esimerkiksi 10–15 min. haastateltavaa kohden ja siten puoli tuntia paria kohden, 45 min. triadia kohden).

Konteksti

Menetelmää voidaan käyttää eri vaiheissa työprosessia (alustava idea, teoreettinen jäsentäminen, metodinen työskentely, kirjoittaminen).

Toteutus

Haastattelija ja/tai avustaja esittävät kysymyksiä käyttäen valmista kehikkoa apunaan (liite 15). Jos työ tehdään pareittain, haastattelija esittää kysymykset; jos työ tehdään triadissa, haastattelija kysyy ja avustaja kirjaa sekä seuraa ajankäyttöä. Tutkimuksen tekijä ajattelee ja haastattelija kirjaa, piirtää, tuottaa näkyviin työprosessia siinä hahmossa kuin haastateltava haluaa (tämä voi tietenkin halutessaan myös itse toimia kirjaajana).

Kysymysten muotoilu riippuu jälleen siitä tavoitteesta, johon aktiviteettia käytetään. Ohjaaja miettii etukäteen kysymykset ja niiden esittämisyjärjestyksen. Olemme käyttäneet spiraalimaista visuaalista rakennetta, josta on esimerkki liitteessä 14. Työn alkuvaiheessa, aihetta haettaessa ja rajattaessa, tuntuvat esimerkiksi olevan hyödyllisiä seuraavan tyyppiset kysymykset:

- **Mitä** haluat osoittaa/todistaa/ kuvata tutkimuksessasi (artikkelissasi jne.)?
- Haastateltavan vastauksen voi kirjata paperin alareunaan, koska se muodostaa lähtökohdan. – Huom. Jokaisen pääkysymykseen annetun vastauksen jälkeen kannattaa kysyä: Onko muuta?
- **Miten** aiot sen osoittaa työssäsi?
- Ensimmäin voi kirjata yleisluonteisen vastauksen, sitten jatketaan tarkentaen:
- Millaista **aineistoa** tarvitset tähän?
- Entä **metodit**?
- Millaisesta **tutkimuksesta** saat **tukea**, taustaa jne.?
- Mitkä asiat ovat **ongelmallisia**? Tässä kannattaa kuunnella, odotella ja kysellä lisää; sanalla sanoen, antaa haastateltavalle aikaa reflektoida monipuolisesti työnsä ongelmia.
- Miltä **tilanne vaikuttaa nyt** asiaa pohdittuasi?
- Mitä voit tehdä **seuraavaksi**?

Ohjaajalle

Tässä ohjausvaiheessa ei keskustella tavanomaiseen tapaan, vaan vastauksia kuunnellaan tarkoin ja niiden ydinsanat kirjataan paperille. Kokeneelle ohjaajalle tämä voi olla vaikeaa, kun ohjausideoita alkaa tulla mieleen, eikä niitä vielä oteta esille. Opiskelijoiden pareina tai triadeissa tekemät haastattelut ovat siksi sekä ajankäytön että menetelmän itsensä kannalta käteviä.

Haastattelijalle

- Ei pyritä kirjoittamaan kaikkea, ainoastaan olennaiset ilmaukset.
- Haastateltavan sanoja ei muuteta, ei tulkita, eikä korvata esim. tieteellisemmillä. Kun käytetään hänen omia sanojaan, saadaan hänen todellisuutensa näkyviin ja hän pystyy itse myöhemmin tunnistamaan oman ajatuksensa kulun.
- Jos haastateltava alkaa pulputtaa valmista tekstiä, koska on kyse ilmeisesti hänelle tutusta asiasta, siirrytään eteenpäin. Tämän aiheen voi merkitä näkyviin 'jo mietittynä'. Jos taas tuntuu, että pulputus kätkee ongelman, aletaan kierrellä aihetta enemmän.
- Kannattaa tarkkailla haastateltavan asentoa, ilmeitä ja puhetaapaa. Niistä saa vinkkejä siitä, miten asia sujuu ja onnistuvatko kysymykset. Niistä näkee mitkä asiat motivoivat, mitkä 'tökkivät' puhujaa.
- Varsinkin silloin, jos on pelättävissä, että tieteen alaohjaajan auktoriteetti tekee haastateltavalle vaikeaksi tuottaa vapaasti omia ajatuksia, on parempi, että tämän vaiheen haastattelijana on toinen opiskelija.
- Haastattelijan on tärkeää muistaa, että hän ensisijaisesti seuraa ja toistaa paperille haastateltavan puhetapaa ja äänenpainoja. Hän ei ala innostua omista ideoistaan, vaan heittää ne syrjään tässä vaiheessa. Haastattelija pyrkii luomaan mahdollisimman tarkoin haastateltavan ajattelua vastaavan kuvan asiasta (muun muassa käyttämällä tämän omia sanoja).

Kysymykset ja kysyminen

Ohjaaja suunnittelee tilanteeseen soveltuvat kysymykset. Alkuvaiheessa kysymykset ovat yleisiä ja liittyvät tutkimuksen perusasetelmaan, kun taas pitemmällä olevaa tutkimusta käsitellään ensin yleiskäsityksen luomiseksi ja sitten poraudutaan tarkemmin sen hetkiseen ongelmakohtaan, esimerkiksi aineiston keruuseen tai analyysiin, käsitteisiin, kirjoitusprosessiin jne. (kysymyssarjaesimerkkejä esitetään liitteessä 15).

Haastattelija tarkentaa yleiskysymyksiä tilanteen mukaan. Hän voi tarttua siihen mitä haastateltava on sanonut aikaisemmin, ja toistaa tämän omia sanoja tarkentavan kysymyksen esittämiseksi, esim.:

Haastateltava: *”...koko tämä aineisto tuntuu yhdeltä möykyltä...”*

Haastateltava: *”Voitko kuvailla tuota möykkyä ?” tai ”Millainen möykky se on?”* tms.

Ei siis näin:

Haastateltava: *”...koko tämä aineisto tuntuu yhdeltä möykyltä...”*

Haastattelija: *”Onko mahdollista analysoida aineistoa tarkemmin vaikkapa teemoittain?”* tai *”Entä teoreettiset lähtökohdat?”*

Periaatteena on, että jos haastateltava alkaa puhua möykystä, haastattelija myös puhuu möykystä, kunnes tulee uusi haastateltavan käyttämä, hänelle ilmeisesti tärkeä ilmaisu.

Haastattelija osoittaa ymmärtämystä seuraamalla itse kommunikaatioprosessia. Haastattelijan mielessä liikkuu tällöin sellaisia mietteitä kuin: *”nyt tässä on ongelma”* -- *”tämä näyttää olevan tärkeää”* -- *”tuosta voi kysyä lisää --”*. Nämä voivat olla tärkeitä havaintoja, mutta koska menetelmässä on tärkeä kohdistaa

huomio haastateltavan tapaan jäsentää asiaansa, haastattelija ei käytä ohjaavaa kieltä lainkaan pohtimalla asioiden yleisempää merkitystä (”tarkoittaakohan se möykky analysoimatonta dataa?”) tai viemällä puhetta tieteelliseen kontekstiin (”ilmeisesti minun kannattaisi ehdottaa käytettäväksi Vygotskin käsitteitä--”).

On hyvä muistaa, ettei tässä ole kyse tieteenalakohtaisesta tai edes työn sisällöllisestä ohjauksesta! Kyse on eräänlaisesta kuulemismenettelystä, joka antaa ohjattavalle mahdollisuuden reflektoida omaa työtään ilman ohjaavia väliintuloja, mutta kysymysten rakentaman kehikon puitteissa. Ohjaajalle menetelmä antaa tietoa ohjattavan näkemyksistä, pyrkimyksistä ja tiedollisesta taustasta. Niiden avulla syntyy toimiva ohjaus. Ihminen jota on ensin kuultu, kuulee ja ymmärtää ohjausta paremmin.

Kommentteja ja kokemuksia:

Opiskelijoiden tästä harjoituksesta antama palaute on ollut hyvää: he tuntevat asiantuntemuksensa kasvavan ja voivat liittää haastattelijana syntyneen ymmärryksen omaankin työhönsä. Usein tapahtuu niin, että tämän harjoituksen aikana tutkimustyön solmukohta muuttaa luonnetta; se tuntuu ratkeavan, siirtyvän tai avaavan uusia ovia. – Olemme kokeilleet jopa sähköpostissa lähetettyjä kysymyksiä etäopiskelijalle ja saaneet vastauksen, että ongelma ratkesi, vastaanotolle ei nyt heti tarvitsekaan tulla. Ohjaajan kannattaa kokeilla erityyppisiä kysymyksiä ja kehittää omien kokemusten ja opiskelijoilta saadun palautteen pohjalta toimivat kysymykset tutkimusprosessin eri vaiheissa käytettäväksi. – Tämä menettely saattaa myös tehdä ohjaajalle helpommaksi ohjata itselle vieraan tutkimusalueen työtä.

— Pyramidityöskentely —

Ryhmä tarjoaa hyvän forumin ajattelun aktivoimiselle, kun sen jäsenet ohjataan ajattelemaan ja ideoimaan monipuolisesti yksin ja yhdessä. Pyramidi tarjoaa turvallisen ja aktivoivan työtilan.

Tarkoitus ja tavoite

Pyramidityöskentelyllä aktivoidaan monipuolisesti yksittäisten jäsenten ja ryhmän ideointia ja yhteistyötä.

Konteksti

Menetelmää voidaan käyttää,, kun ajatuksia halutaan kehittää ryhmän voimin, vähitellen tapahtuvin askelin, konkreettisesta abstraktiin ja yksilöllisistä näkökulmista yhteisöllisiin. Se soveltuu yhtä hyvin tieteellisten kuin yleisten työprosessien tueksi.

Toteutus

Pyramidi alkaa yksintyöskentelyllä, jota seuraa parityöskentely, sitten jatketaan neljän tai kuuden hengen ryhmissä ja lopuksi koko ryhmä koostaa ideansa kuuluviin tai näkyviin. Pyramidin käyttö on tehokas tapa saada aikaan ajattelua aktivoiva keskustelu suuressakin ryhmässä.

Yksin työskentely voi käsittää jonkin tekstin lukemisen, tapausanalyysin tai ongelman ratkaisun aloittamisen jne. Siinä opiskelija voi kehittää omia ideoitaan miettimällä vielä muiden suhtautumista niihin, ja hankkia näin keskustelumateriaalia ennen parityön alkamista.

Parityön aikana opiskelijat yhdistävät ideoitaan, tarkastelevat näkemyksiään ja ideoivat edelleen: pareittain voi ideoida vapaammin kuin suuressa ryhmässä, mutta kuitenkin on tarjolla

interaktiivista tukea ja haastetta. Tässä vaiheessa alkaa syntyä uusia, esiteltäväksi sopivia ideoita.

Neljän tai kuuden hengen ryhmät ovat usein pyramidin tehokkain työvaihe. Parityössä on jo tarkisteltu ajatuksia, jotka voidaan nyt ottaa esille suuremmassa joukossa. Ryhmän koko tekee jokaiselle mahdolliseksi osallistua ajatusten kehittämiseen. Tämä on ihanteellinen ryhmäkoko kun halutaan runsaasti erilaisia ideoita ja jokaiselle mahdollisuus osallistua keskusteluun

Koko ryhmän yhteistoiminnan voi toteuttaa monin tavoin. Vaiheen valinta riippuu sellaisista tekijöistä kuin ryhmän koko, käytettävissä oleva tila, ryhmän valmius tuottaa ajatuksiaan erilaisissa uusissa esim. visuaalisissa muodoissa jne. Ryhmät voivat esimerkiksi esitellä ajatuksensa posterimuodossa, lähettää edustajansa plenaarikeskusteluun tai käydä yhteiskeskustelun. Tärkeää on löytää muoto, joka kantaa syntyynyttä innostusta eteenpäin eikä muodostu pelkäksi muodollisuudeksi. Viimeisen vaiheen tarkoituksena on sallia ohjaajan viedä keskustelua yleisemmälle tasolle ja ottaa kantaa opiskelijoiden ajatuksiin.

Eri vaiheiden pituus riippuu ryhmän koosta, mutta kokeilla voi seuraavaa: 5 min. yksin työskentelyä; 10–15 min. parityötä; 20–30 min. ajatusten vertailua ja väittelyä 4 tai 6 hengen ryhmässä; 10 minuuttia yhteenvetoja ja yleiskatsaus. Vaiheiden pituus riippuu myös annetun tehtävän vaativuudesta ja luonteesta.

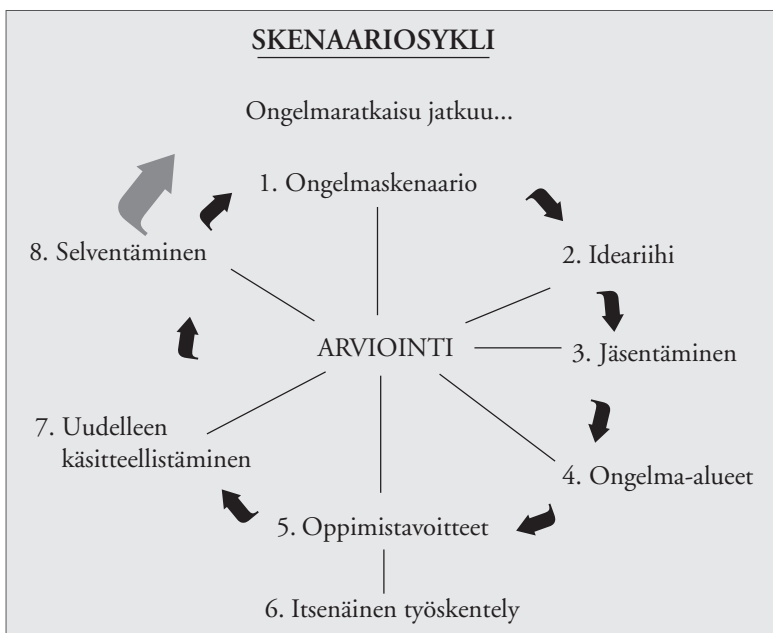
Kokemuksia ja kommentteja

On syytä varoa, ettei innostu käyttämään pyramidia liian usein ainakaan hyvin samanmuotoisena. Ohjaaja pysyttelee ryhmätöiden ulkopuolella, mutta ottaa vastuun ohjeistamisesta ja viimeisen vaiheen toteuttamisesta.

— Ongelmaperustainen oppiminen (PBL-sykli)—

Erilaiset tiedonhankintaprosessit ovat opinnäytetyöskentelyn keskiössä. Tiedonhankintaan tutkimustyön kontekstissa sisältyy tiedonhankinta, tiedon valikointi, kriittinen arviointi ja integrointi aikaisempaan tietoon. Yleisenä työprosessina tiedonhankinta kattaa kuitenkin paljon enemmän. Ensiksi on tärkeä jollakin tasolla tietää, mitä haluaa tietää (lähtökohtana tutkimusidea), mitä jo tietää ja mitä vielä tarvitsee tietää. Ohjauksen näkökulmasta on tärkeää se, miten ohjaaja auttaa opiskelijoita ottamaan käyttöön sen tiedon jota heillä jo on sekä auttaa heitä tiedostamaan, mitä heidän vielä pitäisi tietää. Yhteisissä keskusteluissa tärkeä pohtia kokemuseräisen tiedon, arkitiedon ja ns. tieteellisen tiedon suhdetta. Erityisesti silloin kun opinnäytetyöryhmä työskentelee jonkin yhteisen teeman (sateenvarjon alla) ryhmän yhteinen tiedonhankinta- ja käsittelyprosessi tulee keskeiseksi. Opiskelijoiden yhteistä työskentelyä voidaan ohjata silloin esimerkiksi soveltamalla ongelmaperustaisen oppimisen oppimissykliä (Nummenmaa & Virtanen 2002; Poikela E. 2001, 2002; Poikela E. & Nummenmaa 2002).

Ongelmaperustaisessa oppimisympäristössä lähestymistapa ryhmän oppimisprosessiin on projektikeskeisyys. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että toiminnan keskiössä on kulloinkin tutkimisen kohteena olevan ilmiön ympärille rakentuva oppimisprojekti ja tämän projektin tavoitteet. Oppimisprosessiin yhdistyvät sekä yksilölliset että ryhmän oppimistarpeet, joille käsiteltävänä oleva oppimisprojekti tarjoaa kontekstin. Ohjaaja luo tilanteeseen rakenteen (vaiheittain etenevä oppimissykli, kuva 4) sekä ohjaa tilannetta hilliten sellaisia yksilöllisiä pyrkimyksiä, jotka eivät palvele yhteistä oppimisprojektia (Poikela, S. 1998; 2003). Tutkittavan kysymyksen ympärille rakentuva oppimisprosessin vaiheet tutoriaaleissa on esitetty kuvassa 4.



Kuva 4. Ongelmaperustainen oppimissykli (Poikela, S. 2001, 112).

Tarkoitus ja tavoite

Aktiviteetin tarkoituksena on auttaa ryhmän jäseniä tutkimaan yhdessä kohteena olevaa tieteellistä ongelmaa, käsitettä ym. tutkimukseen liittyvää teemaa, joka edellyttää ryhmältä yhteistä tiedonmuodostusprosessia. Vaiheittain oppimisprosessissa opiskelijat lähtevät tutkimaan ideariihen ja sen tulosten jäsentämisen kautta ko. kysymystä koskevaa tietoaan ja kokemustaan ja tätä kautta edelleen tutkimaan, mitä tietoa he tarvitsevat ymmärtääkseen paremmin työskentelyn kohteena olevan ongelman/ilmiön/käsitteen.

Konteksti

Ongelmaperustaisen oppimisen sykliä voidaan käyttää tutkimusprosessin kaikissa eri vaiheissa hyvin monenlaiseen tarkoitukseen – aina silloin kun tarvitaan ryhmänjäsenten kokemuksen ja tiedon näkyväksi tekemistä, jäsentämistä ja oppimisista-voitteiden jäsentämistä (teoreettinen työskentely, tutkimusmetodeihin liittyvä tieto jne.).

Toteutus

Ryhmän toiminnan organisoimiseksi on hyvä valita ryhmälle *puheenjohtaja, dokumentoija ja palautteen antaja*. *Puheenjohtaja* ohjaa keskustelua, tekee yhteenvetoja, huolehtii aiheesta pysymisestä ja etenemisestä vaiheesta toiseen, huolehtii ryhmäläisten osallistumisesta, rohkaisusta, ristiriitojen sovittelusta huolehtii ajankäytöstä. Opiskelijoiden on hyvä oppia arvioimaan omaa työskentelyprosessiaan ja antamaan tätä koskevaa palautetta. Tätä varten ryhmä voi valita *havainnoijan*, joka antaa ryhmälle palautetta sen työskentelystä, ryhmän jäsenten osallistumisesta jne. *Dokumentoija* kirjaa taululle alakkain ideoita ja avainsanoja ryhmässä käytävän keskustelun pohjalta ja osallistuu myös itse keskusteluun. Taulun voi jakaa pystysuoriin sarakkeisiin, jotka täytetään yksi kerrallaan. Tämä helpottaa jatkotyöskentelyä. Tähän aktiviteettiin on hyvä varata 90 min.

Oppimisprosessin lähtökohtana on esimerkiksi tutkimuskysymys, tutkimuksen tekoon liittyvä yleisempi ongelma, käsitteetms. – ns. ongelmaskenaario. Oletetaan, että opiskelijoiden *ongelmana (ongelmaskenaario) on selvittää suomenkielessä parhailaan tapahtuvia äänteellisiä ja rakenteellisia muutoksia*. Ryhmän työskentely voi edetä seuraavalla tavalla.

Oppimissyklin 1. vaihe – ensimmäinen ryhmäistunto

Työskentely lähtee liikkeelle **ongelmaskenaarion/lähtökohdan** selventämisestä. Tavoitteena on, että opiskelijat muodostavat yhteisen tulkinнан käsiteltävän kysymyksen lähestymistavasta (*”Mitä haluamme nostaa esiin ongelmasta: haluammeko lähteä tutkimaan ilmiötä sosiolingvistiksestä vai kielihistoriallisesta näkökulmasta?”*) ja ongelman asettamiseen liittyvistä käsitteistä (*”Millaisin käsittein ilmiöstä puhutaan sosiolingvistiikassa tai kielihistoriassa?”*).

Seuraavassa vaiheessa (**ideariihi**) opiskelijat ideoivat aikaisempaa ongelman käsittelyn kannalta merkitykselliseksi kokeemaansa tietoa/kokemuksiaan (tutkimustietoa, muuta aikaisemmin lukemaansa, havaintojaan, kannanottojaan). Dokumentoija kirjaa kaikki ajatukset, ideat alakkain taululle (ks. myös s. 149).

Kun ryhmän jäsenten tuottamat ideat on kirjattu, seuraa **jäsentelyvaihe**. Ideariihen tuotos jäsennellään ryhmiin induktiivisesti – katsomalla ja pohtimalla yhdessä, mitkä ideat ja ajatukset näyttävät liittyvän toisiinsa. Yhteen kuuluvat ideat merkitään samalla koodilla (kirjain tai muu koodi), minkä jälkeen ryhmät nimetään (esimerkkeinä saattaisi syntyä seuraavanlaisia ryhmiä: kielihistorialliset ilmiöt, muiden kielten vastaavat muutokset, sosiaalisten muuttujien vaikutus, puhujien asenteet muutoksiin).

Seuraavassa vaiheessa (**aiheiden luokitus, ongelma-alueet**) ryhmä valitsee ongelman käsittelyn kannalta merkityksellisimmiksi katsomansa teemat tai kysymykset, joista he kokevat tarvitsevänsä syventävää tietoa. Yleensä ei kannalta valita liian monta kysymystä, vaan keskittyä 2–3 teemaan – esimerkkitapaauksessa teemat voisivat olla sosiaalisten muuttujien vaikutus ja muiden kielten vastaavat muutokset.

Kun oppimisen kohteet on sovittu, ryhmän seuraavana tehtävänä on määritellä **oppimistavoitteet** ts. mitä heidän tulisi kysymysalueelta selvittää. Samalla sovitaan myös pienryhmän jäsenten tiedonhankintaan liittyvästä työnjaosta. Opiskelijat muodostavat muutaman hengen ryhmiä ja sopivat keskenään työskentelytavasta, tiedonhankinnan muodoista, aikataulusta sekä siitä, miten hankittava tieto välitetään seuraavassa tapaamisessa muille ryhmän jäsenille. Yleensä on tarkoituksenmukaista, että koko ryhmä ottaa yhteiseksi oppimistavoitteekseen jonkin ongelmankäsitteilyn kannalta keskeisen alueen.

Työskentelyvaiheen lopuksi on arviointivaihe. Palaute kohdistuu sekä ryhmäprosessiin että oppimisprosessiin. Arvioita esitetään mm. työskentelyn etenemisestä, ajan käytöstä, rooleista, ryhmäläisten osallistumisesta, oppimisilmapiiristä jne.

Oppimistavoitteiden ja työjaon sopimisen jälkeen ryhmä siirtyy **itsenäisen opiskelun jaksolle**. Opiskelijat hankkivat tietoa sovitusta ongelma-alueesta käyttämällä erilaisia tiedonhankintamenetelmiä (kirjasto, internet, tutkijoiden haastattelut ym.).

Oppimissyklin 2. vaihe – toinen ryhmäistunto

Itsenäisen työskentelyn ja tiedonhankinnan jälkeen opiskelijat palaavat toiseen ryhmäistuntoon, jossa hankittu tieto jaetaan ryhmän käyttöön. Opiskelijat esittelevät itsenäisessä opiskelussa hankkimaansa uutta tietoa ja selventävät keskustelun avulla nimeämiään ongelma-alueita. Kerätyn tiedon jakaminen voi tapahtua esimerkiksi visuaalisesti, kirjallista materiaalia käyttäen, paneelikeskusteluna tai väittelynä.

Tutkittavan ilmiön **uudelleen käsitteellistäminen** muodostuu hankitun uuden tiedon ja teorian käytöstä, uudelleen käsitteellistämisestä. Tämän jälkeen tutkiminen keskittyy **selventämiseen**. Tässä työskentelyvaiheessa vertaillaan uuden tiedon

tuottamaa nykytilannetta alkutilanteeseen ja pyritään jäsentämään tutkimuksen kohteena ollutta ilmiötä uuden ymmärryksen pohjalta. opiskelijat vertailevat jäsentämistään/tietoaan lähtötilanteeseen ja mahdollisesti määrittelevät uudet oppimistavoitteet. Ja näin oppimissykli jatkuu uuden skenaarion kysymyksenasetteluna edellä kuvattua prosessia noudattaen.

Työskentelyn lopuksi käydään arviointi- ja palautekeskustelua. Havainnoija antaa palautetta ja ryhmä arvioi työskentelyään ja ryhmäprosesseja. Arviointi voi kohdistua muun muassa itsenäisen opiskeluvaiheen eri puoliin kuten omiin oppimis- ja tiedonhankintataitoihin, oppimistavoitteiden määrittämisen selkeyteen, lähdemateriaalin saatavuuteen ja luonteeseen. Myös ohjaaja osallistuu keskusteluun ja antaa palautetta.

— Harjoituksia: kirjoittaminen —

Harjoitus 'ajatuksenvirta'.

Tämä harjoitus sopii sellaisessa tilanteessa, jossa ajatukset ovat lukkiintuneet. Se sopii käytettäväksi missä vaiheessa tutkimusprosessia tahansa. Tämä on harjoittelua, jonka opiskelija voi alkaa jo siinä vaiheessa, kun vasta ihmettelee koko tutkielman tekoa. Häntä voi pyytää kirjoittamaan ajatuksenvirtaa tästä ihmettelystä päivittäin muutamia minuitteja. Ohjeeksi voi antaa joltain seuraavan tapaista:

Anna ajatustesi juosta vapaasti ja kirjaa ne sitä mukaa kun niitä tunnistat tai ehdit saada kiinni. Älä pakota niitä mihinkään suuntaan tässä harjoituksessa. Kirjoita vähintään 3–4 sivua.

Tarkoituksena on kytkeä ajatteluprosessi kirjoittamiseen, synnyttää luottamusta tähän kytkentään ja saada aikaan kirjoittami-

sen rutiininomainen käyttö. Samalla harjoitetaan oman ajatteluprosessin tietoista havainnointia.

Edellä kuvattu harjoitus on hyvä keino poistaa kirjoitusla maannus. Siinä kirjoittaja ikään kuin hyväksyy sen, että ajatukset tulevat omassa järjestyksessään ja muodostavat kaikenlaisia löyhiä assosiaatiota. Kun kirjoittaminen sitten pääsee alkuun, voi ajatusprosesseja ohjailla selvemmin tutkimuksen alueelle esimerkiksi seuraavan harjoituksen avulla.

Harjoitus 'ideapaperi'.

Ideapaperi on ikään kuin ohjattua ajatuksenvirtaa. Siinä opiskelijaa ohjataan antamaan ajatusten juosta vapaasti, mutta suuntaamaan ne tutkimuksensa ympärille, niihin asioihin, jotka ovat kulloinkin ajankohtaisia. Tämän harjoituksen voi oivallisesti yhdistää merkityskarttaan (s. 172) – kannattaa kokeilla eri tapoja. Seuraavassa ohje opiskelijalle:

Varaa kymmenisen minuuttia. Istu ja anna ajatuksillesi ohje käsitellä jotakin tutkielman tekoon liittyvää ajankohtaista asiaa. Ala kirjoittaa ja jatka keskeyttämättä tai arvostelematta. Toimi vain ajatustesi nöyränä kirjurina. Kirjoita vähintään 3–4 sivua.

Harjoituksen tarkoituksena on tavoittaa katkelmallisia ajatuksia ja pakenevia tai keskeneräisiä ideoita. Se myös osoittaa kirjoittajan mielelle konkreettisesti, että sitä arvostetaan. Mieli aktivoituu ja alkaa innostua asioista. Tiedonhaku tuntuu motivoivalta ja ajatukset selkiintyvät.

Ideapaperin kirjoittaminen antaa myös tilaa ja näkyvyyttä omille ajatusprosesseille. Niinpä sitä voi mainiosti käyttää merkityskarttojen lisänä ja täydentäjänä, jolloin ideoidaan kartan avulla ja sitten kirjoitellaan ideoita tarkempaan muotoon.

Harjoitus 'viisas minä'.

Tätä harjoitusta voi käyttää jatkona ajatuksenvirta-työskentelylle. Se auttaa opiskelijaa tarkastelemaan tietoisemmin oman mielensä toimintaa ja havaitsemaan, millaisin ajatuksin hän itse tukee, millaisin vaikeuttaa etenemistään. Ohje opiskelijalle voi olla seuraavanlainen:

Jätä ajatuksenvirtateksti tai ideapaperi muutamiksi päiviksi, ehkä viikoksi, syrjään. Palaa siihen, kun tilasi on rento ja hyvä. Kutsu paikalle 'viisas minä', eli se osa sinua, joka on tasapainoinen ja ymmärtäväinen. Tarkastele kirjoittamaasi tekstiä viisaan minän silmin. Kirjoita näin syntyvät kommentit ja ehdotukset näkyviin. (Viisaan minän tunnistaa siitä, että se on rohkeaseva ja avaa ovia eteenpäin. Nalkuttavan äänen tunnistaa siitä, että se pyrkii masentamaan ja ikään kuin sulkemaan ovia.).

Tämän harjoituksen opiskelija voi tehdä omin neuvoin. Sen tarkoitus on ohjata opiskelija näkemään, miten paljon hän itse voi tukea ja rohkaista itseään ja näin tutustuttaa hänet omiin sisäisiin voimavaroihinsa. 'Eräässä seminaarissa viisaasta minästä' ja 'tyhmästä minästä' tuli käsitteitä, joiden avulla opiskelijat selvittivät itselleen, milloin olivat sopivassa mielentilassa tekemään ratkaisuja tai vaativia työjaksoja.

— Harjoituksia: vuorovaikutus ajattelun tukena —

Kuuntelu ajattelun tukena

Kuulija kuuntelee puhujaa hiljaa ja keskeyttämättä. Tarkoitus on antaa puhujalle kuuntelun tuki, kun hän pohtii ääneen ongelmaansa. Tämä auttaa jäsentämään sekavaa, jäsentymätöntä ongelmatilannetta. Tauot pohtivassa puheessa ovat aktiivisen

ajatusprosessin merkki, joten kuuliija kunnioittaa niitä. Sopii pariharjoitukseksi, jolloin kumpikin saa olla sekä puhujan että kuulijan roolissa. Aikaa on hyvä olla 15–20 minuuttia puhujaa kohden.

Peilaus ajattelun tukena

Puhuja pohtii ääneen ajatuksiaan ja kuuliija peilaa niitä sopivin väliajoin. Tarkoitus on tarjota puhujalle tilaisuus reflektoida ajatuksiaan tavallista intensiivisemmin. Menettely on avuksi ongelmatilanteissa, päätöksenteossa, lukkiutuneessa työvaiheessa jne. Tämä harjoitus edellyttää peilaustaitoja (ks. s. 92). – Pariharjoitus; aikaa kuten yllä.

Kierros interaktiivisen oppimisen tukena

Ryhmä käy muutaman kierroksen sovitusta aiheesta, jonka jälkeen käydään yleiskeskustelu tai yhteenveto peilaamalla (kierros tai sovittu puhuja). Sopii käsiteltäessä monisyisiä ilmiöitä, tieteenalan keskeisiä käsitteitä, metodeita jne. Jokainen pohtii vuorollaan näkemystään asiasta. Auttaa nostamaan esiin käsitteellisiä ongelma-alueita, havainnollistamaan ajattelun yksilöllisiä eroja sekä oppimistyylejä sekä selkiyttämään ongelmallisia ilmiöitä. Kierroksen jatkona voi käyttää yleiskeskustelua, toista kierrosta, kartan laatimista, muuta visualisointia jne.

Kierros yhden jäsenen tukena

Ryhmä käy kierroksen tai useampia jonkin jäsenensä toivomuksesta käsitellen tämän esittämää aihetta (’Mitä tehdä kun ...?’). Soveltuu, kun joku ryhmäläisistä toivoo erityistä tukea työprosessinsa ongelmissa. Muut voivat esitellä omia kokemuksiaan ja ratkaisujaan. Auttaa yhteisyyden ja neuvokkuuden lisäämisessä.

Oppimiskierrokset

Ryhmä käsittelee kierroksina esimerkiksi seuraavat aiheet yhden kerrallaan:

- *mikä oli tuttua, mikä uutta*
- *mikä jäi askarruttamaan*
- *mitä haluan viedä mukaani.*

Soveltuu minkä tahansa oppimistilanteen jälkikäsitteilyyn (vierailuluento, seminaarityön esittely, konferenssi). Auttaa muistamaan, priorisoimaan opittua, jäsentämään omaa oppimista ja tunnistamaan oman oppimistyylin.

— Harjoituksia: palautteen anto —

Peilausta pareittain

Kumpikin on vuorollaan puhuja ja peilaaja – sovitaan, missä järjestyksessä. Puheenaihe voisi luontevasti olla jokin asia, josta puhuja pitää tai on kiinnostunut (elokuva, ruoka, koirarotu tms.). Peilaaja kysyy, mikä esim. kirjassa puhujaa erityisesti kiinnostaa, ja kun tämä on lyhyesti sen kertonut, peilaaja kertoo mitä kuuli kokoamalla pääasiat. Sitten puhuja voi kertoa, miltä peilaus tuntui ja antaa näin palautetta peilaajalle. Kun tätä tekee vuoroin, oppii kiinnostavia asioita!

Opiskelijan kommentti:

Olen pohtinut tätä peilausta ja noita harjoituksia; se on huomattavasti vaikeampaa kuin aikaisemmin ajattelin. Sitä pitää oikein todella harjoitella, jotta sekaan ei tule arvostelmia, tulkintoja tai omia johtopäätöksiä. Peili voi tuottaa neutraliteetin moniin tilanteisiin ja auttaa ryhmänohjauksessa myös ihmissuhdekysymysten ratkaisemisessa.

Peilaus ja ohjaava palaute vertaisarviointina

Opiskelijat harjoittelevat pareittain. He ottavat vuoroin koh- teeksi toistensa lyhyen tekstin tai muun pienimuotoisen tuotok- sen. Palautteen antaja saa ohjeen peilata siitä kolme asiaa, mie- luiten sellaisia, joita pitää keskeisinä. Sen jälkeen hän antaa oh- jaavaa palautetta omasta näkökulmastaan seuraavaan tapaan:

Minun näkökulmastani katsoen X on hyvä ratkaisu, Y:ssä on sellai- sia ja sellaisia ongelmia, ja Z herättää minussa kysymyksiä. Omasta kokemuksestani sanoisin, että voisi olla hyväksi ---

Sitten vaihdetaan rooleja. Lopuksi keskustellaan siitä, miten har- joitus meni, ensin pareittain ja sitten isossa ryhmässä.

Mikäli tilanne sitä edellyttää, ohjaaja esittää lopuksi arviointinsa siitä, mihin opiskelijan suoritus, esimerkiksi seminaarissa esitet- ty esitutkimus, asettuisi tai asettuu käytetyllä arviointimittarilla tarkasteltuna. Ohjaavan palautteen yhteydessä esille tulleet vah- vuudet ja heikkoudet ovat nyt arvioinnin pohjana.

Motivaation ja työprosessien ylläpitäminen

Motivaation ja oppimisen välisestä suhteesta ollaan yhtä mieltä. Hyvä motivaatio edistää oppimista, ja hyvä opetus ja ohjaus puolestaan edistää motivaatiota. Kaikesta kauniista ja hyvästä huolimatta saattaa kuitenkin käydä niin, että motivaatio työn tekemiseen hiipuu tai suuntautuu muualle. Motivaation selvit- tämiseksi on mahdollista tutkia uudelleen *henkilökohtaisia pro- jekteja* (s. 155). Seuraavassa esittelemme muita työmuotoja, jot- ka saattavat auttaa selkiinnyttämään, miksi työskentely ei suju.

— Metaforatyöskentely —

Pitkäkestoisen työprosessin alkaessa ja sen kuluessa ohjaajan ja opiskelijoiden itsensä on tärkeä ymmärtää, miten he itse asiassa ajattelevat esimerkiksi opiskelusta yleensä, itsestään oppijoina, gradun tai väitöskirjan tekemisestä jne. Metaforatyöskentely voi auttaa näiden kysymysten selvittämisessä. Metafora on vertauskuva, jossa yhdistetään merkityksiä usein uusilla ja yllättävillä tavoilla. Yleisesti metaforan olemus muodostuu siitä, että yhtä asiaa kuvataan tai siihen viitataan toisella, ja näin syntyy jokin uusi idea. Metaforatyöskentelyssä opiskelijalle tarjotaan mahdollisuus luoda oma metaforansa, siis liittää käsiteltävään teemaan (esimerkiksi gradun teko) uusi, hänelle itselleen mielekäs merkitys, jonka avulla hän oivaltaa jotain uutta suhteestaan käsiteltyyn teemaan. Hänelle gradun teko voi olla piinallista ja epäinhimillistä (*”gradun teko on kuin kiirastuli”*) tai kiinnostavaa ja puoleensavetävää (*”gradun teko on (kuin) mielenkiintoinen matka”*).

Metaforien avulla opiskelijat voivat ilmaista ainutkertaista maailmankuvaansa ja siihen liittyviä tunteita ja kokemuksia. Jokainen opiskelija on kehittänyt itselleen käsityksen siitä, mistä gradun tekemisen/väitöskirjan tekemisen kokemus muodostuu. Antamalla opiskelijoille mahdollisuus ilmaista metaforien avulla ajatteluaan ja tunteitaan heitä autetaan purkamaan, selittämään ja ymmärtämään käsitteellistä viitekehystään ja mahdollisesti muuntamaan sitä. Tämän prosessin aikana opiskelijan merkitykset, uskomukset ja arvostukset tulevat havaittaviksi ja tietoisiksi ja niistä voidaan keskustella. Tässä tutkiskeluprosessissa opiskelija ei pelkästään opi itsestään, asenteistaan ja merkityksistään, vaan samalla voimautuu. Usein opiskelijan voimautuminen ja muutos tulevat näkyviksi siten, että hän alkaa käyttää uusia metaforia ajattelunsa ja toimintansa ilmaisemiseksi.

Tarkoitus ja tavoite

Aktiviteetin tarkoituksena on, että opiskelijat tulevat tietoisiksi opinnäytetyölle antamistaan merkityksistä ja tutkivat omiin metaforiinsa liittyviä uskomuksia, olettamuksia ja arvoja sekä niiden alkuperää. Tavoitteena on, että opiskelijoiden ymmärrys omista työprosesseihin liittyvistä merkityksistään tulee näkyväksi ja samalla antaa mahdollisuuden niiden uudelleen arvioimiseen.

Konteksti

Metaforatyöskentelyä voidaan sekä yksilö että ryhmäohjauksessa silloin kun suhde työprosessiin on epäselvä. Kun tarvitaan näkökulman avartamista tai tarvitaan vaihtoehtoisia näkökulmia. Metaforia voidaan käyttää myös aloitus- ja päätöskierroksilla (ks. s. 124).

Toteutusvaihtoehto 1

Instruktio:

Käytämme usein vertauskuvia kuvataksemme suhdettamme erilaisiin asioihin. Rakkautta voidaan verrata esimerkiksi matkaan ("Rakkaus on kuin matka"). Tuo matka merkitsee kuitenkin jokaiselle hieman asioita. Joku voi perustella vertaustaan näin: Rakkaus on kuin kaukomaille suuntautuva matka – täynnä yllätyksiä (perustelu). Seuraavan harjoituksen tavoitteena on auttaa teitä tutkimaan vertauskuvien avulla suhdettanne gradun/väitöskirjan tekoon.

Seuraavassa sinua pyydetään ajattelemaan suhdettasi gradun/väitöskirjan tekemiseen ja täydentämään seuraavat lauseet. Esitä sen jälkeen perustelusi vertauksen valinnalle.

Gradun/väitöskirjan tekeminen on kuin _____.
Perustelusi:

Minä gradun/väitöskirjantekijänä olen kuin _____.
Perustelusi:

Ensiksi opiskelijoita pyydetään täyttämään yksilöllisesti lomake, jossa on kaksi yllä olevaa aluketta. Heitä pyydetään miettimään alkulauseen täydentävä vertauskuva sekä perustelevaan vertaus.

Seuraavaksi metaforien tutkimisessa voidaan soveltaa Deshlerin (1996, 316–324) kahdeksanvaiheista metafora-analyysin mallia ryhmän kriittisen reflektioprosessin tukena. Muodostetaan kolmen hengen pienryhmät. Ensimmäisessä vaiheessa ryhmä valitsee jommankumman metaforan analysoitavaksi. Seuraavaksi jokainen kuvaa vuorotellen oman vertauskuvansa ja kertoo sen perustelut. Deshlerin mukaan voidaan käyttää myös tuttuja yleisiä vertauskuvia. Kolmannessa vaiheessa ryhmä valitsee yhden metaforan, jota se lähtee tarkastelemaan tarkemmin tutkimalla, millaisia merkityksiä ko. metaforaan liittyy.

Tämän jälkeen edetään kriittisen reflektioprosessin vaiheiden mukaisesti siten, että neljännessä vaiheessa tutkitaan millaisia olettamuksia, arvoja ja uskomuksia kyseiseen metaforaan liittyy (eksplikointi) ja pyritään ymmärtämään niiden alkuperää eli mistä ne ovat syntyneet. Viides vaihe on metaforien kyseenalaistaminen – metaforiin liittyvien sisäisten, sosiaalisten ja kulttuuristen ”pakkojen” tutkiminen ja niistä vapautuminen (emansipointi). Kuudes vaihe sisältää gradun tekemistä kuvaavan uuden metaforan kehittelyn. Tässä korostetaan erityisesti uudenlaisia gradun tekoon liittyviä merkityksiä. Seuraavassa vaiheessa ryhmä pohtii sitä, millaiseen työskentelyyn/toimintaan jäsenet olisivat itse valmiita, jotta uuteen vertauskuvaan liittyvät arvot,

ajattelu- ja toimintatavat voisivat toteutua. Tässä prosessissa korostuu voimaautuminen eli toimiminen uudella, itselle tärkeistä merkityksistä lähtevällä tavalla.

Metaforatyöskentelyä voidaan jatkaa kahdeksannessa vaiheessa siten, että muut ryhmän jäsenten tuottamat metaforat otetaan yksi kerrallaan edellä kuvatun kaltaisen kriittisen reflektioprosessin kohteeksi.

Yhteiskeskustelu

- Millaiselta aktiviteetti tuntui?
- Mitä uutta opitte omasta tavastanne nähdä gradun/väitöskirjan tekeminen?
- Miltä tuntui kun oma vertauksenne oli erilainen kuin toisten?
- Miltä tuntui kehittää uusi vertauskuva?

Toteutusvaihtoehto 2

Aktiviteetin alku instruktio on sama kuin edellä. Opiskelijoita pyydetään ensin yksilöllisesti miettimään ja muodostamaan kahdesta lauseen alusta vertauskuva sekä perustelemaan annettu vertaus. Sen jälkeen opiskelijat jaetaan kolmen hengen ryhmään. Ensimmäisessä vaiheessa ryhmä valitsee metafora-analyysin kohteen (esim. *gradun tekeminen on kuin---*) ja jokainen kertoo vuorollaan, millaisia vertauskuvia hän itse on liittänyt ko. aiheeseen. Tämä voidaan tehdä myös kolmioryhmätyöskentelynä siten, että kukin on vuorollaan haastattelijana, haastateltavana ja havainnoijana. Haastattelija auttaa haastateltavaa kertomaan metaforastaan ja sen perusteluista. Havainnoija tekee muistiinpanoja ja antaa palautetta havainnoimastaan.

Tämän jälkeen ryhmä keskusteltuaan ensin yksilöllisistä merkityksistä keskustelee yhteisesti jaetuista merkityksistä ja **tekee niistä kuvan (visualisointi)**. Tätä varten tarvitaan iso paperi ja värikyniä. Aikaa on hyvä antaa runsaasti. Valmiit kuvat asetetaan yhteisesti näytteille. Jokainen pienryhmä esittelee vuorollaan kuvansa muiden ryhmäläisten kommentoitavaksi (kommentoinnista enemmän s. 159).

Yhteiskeskustelu

Millaisia yhteisiä merkityksiä gradun/väitöskirjan tekemiselle löytyy? Mitä ne kertovat kohteesta?

Aikaa itselle

Kommentteja ja kokemuksia

Seuraavassa on kuvattu, millaisia merkityksiä erään pienryhmän jäsenet antoivat gradun tekemiselle ja itselleen graduntekijöinä.

Jäsen A. Gradun tekeminen on kuin... *ison omenan syömistä.*

Perustelu: *Mistä aloitan, mikä kohta on hyvä?! Kun ensimmäisen palan saa haukattua, se antaa energiaa ja sitä tahtoo lisää. Omenan syöntiä ei kannata jättää kesken pitkäksi aikaa, sillä se menee ruskeaksi. Kun omena on syöty, olet kylläinen ja olet sen omenan asiantuntija ... miltä se maistui jne. Jäljelle jääneet siemenet voidaan vaikkapa istuttaa ja joskus tulevaisuudessa ne voivat kantaa hedelmää..*

Minä graduntekijänä olen kuin.. *kiertelevä haukka.*

Perustelu: *Lentelen ympäriinsä, valikoin ja mietin, mihin saaliiseen tarttuisin kiinni. Tekisi mieli tarttua moneen asiaan, mutta sitä täydellistä saalista ei ole vielä löytynyt. Kun löydän sen, pidän siitä kynsilläni kiinni, mutta niin, että en vahingoita sitä. Tahdon*

saaliin olevan juuri sellainen kuin se luonnossa on, ei sellainen, johon toinen haukka on jo iskenyt.

Jäsen B. Gradun tekeminen on kuin ... *viha-rakkaus suhde.*

Perustelu: Välillä gradunteko – varsinkin haastattelunauhojen purku – tuntuu tervanjuonnilta ja rasittavalta. Toisaalta kuitenkin, en voi olla sitä tekemättäkään, sillä minulla on sisälläni jonkinlainen palo, joka pakottaa jatkamaan sen tekoa, koska se on minulle niin tärkeää henkilökohtaisestikin.

Minä graduntekijänä olen kuin ... *höyryveturi.*

Perustelu: Puuskutan sinnikkäästi eteenpäin tasaisen tappavasti. Höyry vaan päästä nousee.

Jäsen J. Gradun tekeminen on kuin *koneen korjausta.*

Perustelu: Lopputulosta ei tiedä – onnistuuko hyvin, huonosi vai hyvin huonosti. Osaanko käyttää ohjekirjoja? Aina pyrkimys on kuitenkin saavuttaa sellainen tulos, johon olen itse tyytyväinen ja jota pystyn tekemään. Lopputulos toimii. Kuitenkin tarvitsen paljon apua!

Minä graduntekijänä olen kuin *epävarma ja pelokas koiranpentu.*

Perustelu: Jännittää. Välillä uskaltaa ja luottaa itseensä, välillä taas ei. Syvällinen ja tieteellinen ajattelu ei onnistu – mitä on tehdä se omalla tavalla. Yritän rikkoa rajojani ja epävarmuuttani, rakentaa luottamusta itseän.

Opiskelijat työskentelevät yleensä hyvin intensiivisesti. Metaforatyöskentelyn tarkoituksena on käynnistää opiskelijassa henkilökohtaisten ajatusten ja merkityksenannon tutkiminen. Opiskelijoiden keskinäisen ja oma ajattelu on tärkeää. Tällainen työskentely edellyttää luottamuksellista ilmapiiriä. Tämän vuoksi on

hyvä, että ryhmä on työskennellyt jo jonkin aikaa yhdessä. Tällöin omien merkitysten jakaminen ja yhteisten merkitysten tutkiminen voidaan tehdä avoimesti.

Metaforien merkitysten tulkinta on jokaisen opiskelijan henkilökohtainen asia. Ohjaaja ei ole tulkitsijan roolissa, vaan ohjaa työskentelyprosessia. Ohjaaja voi ryhmän yhteiskeskustelussa reflektiivisten kysymysten avulla fokusoida keskustelua. Ohjaaja tekee näkyväksi, mitkä teemat näyttävät olevan yhteisesti tärkeitä kuten esimerkissämme omien voimavarojen ja epävarmuuksien kohtaaminen, tai mitkä ovat vaarassa jäädä sivuutetuiksi kuten ohjaajan merkitys opiskelijan työlle. Samoin ei ole välttämätöntä, eikä aina edes suotavaa, että pienryhmissä käyty keskustelu tuodaan ryhmän yhteiselle foorumille. (Nummenmaa & Lautamatti 2004.)

Metaforatyöskentely nostaa esiin asioita, jotka liittyvät laajemmin opiskelijan elämän kokonaistilanteeseen sekä hänen minäkuvaansa. On tärkeää, että ohjaaja ei käytä tätä tietoa ohjauksessa väärin esittelemällä omia tulkintojaan tai puuttumalla opiskelijan yksityisasioihin. Väärin tulkinnan vaaran on aina olemassa, sillä merkityksenanto yksilöllinen ja kontekstiin sidottu prosessi.

— Kuvat merkitysten kantajina ja antajina —

Opiskelijan ymmärtäminen ja tulkinta merkityksenantajana on yksi sosiodynaamisen ohjauksen keskeinen periaate. Sellaiset käsitteet kuin mielekkääksi tekeminen ja merkityksenanto viittaavat siihen, kuinka ihmiset tulkitsevat omaa elämäänsä ja tilannettaan antaakseen sille merkitystä (Kelly 1955; Mahoney 1991; Peavy 1997). Eletyt kokemukset herättävät jokaisella yksilöllä ainutkertaisia merkityksiä. Vaikka opiskelijat puhuvat sellaisista yhteisistä kokemuksista kuten opinnäytetyön tekemi-

nen, onnistuminen, epäonnistuminen, tai vaikkapa yhteistyö, he antavat niille erilaisia merkityksiä omista lähtökohdistaan. Samalla tavoin esimerkiksi taulun tai kuvan katseleminen herättää eri ihmisissä erilaisia ajatuksia ja tunteita – merkityksenantoja. Frankl (1969) toteaaakin, ettei ole olemassa mitään universaalista merkitystä, vaan ainoastaan yksilöllisten tilanteiden ainutkertaisia merkityksiä.

Kuvaamalla kokemuksiaan toisille opiskelijat voivat saada oivalluksia omasta ja toistensa merkityksenantoprosessista. Yksilöllisen merkityksenantoprosessin tutkiminen on hyödyllistä sekä opiskelijalle itselleen, ryhmälle ja kuten myös ohjaajalle, sillä se tekee näkyväksi merkitysten ainutkertaisuuden ja samalla ryhmän moniäänisyyden.

Konteksti

Merkityksenannon tutkimusta kuvien avulla voidaan käyttää työprosessin eri vaiheissa; esimerkiksi aloitusvaiheessa, kun suhde työprosessiin on epäselvä tai kun työprosessit näyttävät jumiutuvan jne. Kuvat voivat olla tarkoitukseen valittuja postikortteja, taidekortteja, itse piirrettyjä prosessin eri teemoihin suunniteltuja kortteja (kuten tämän kirjan lukujen alussa) ym. Aikaa seuraavassa esitettyyn harjoitukseen on hyvä varata noin tunti (pienryhmät 45 min, yhteiskeskustelu 15 min).

Tarkoitus ja tavoite

Aktiviteetin tarkoituksena on antaa opiskelijoille mahdollisuus tutkia omaa merkityksenantoaan. Tavoitteena on että, opiskelijat ymmärtävät kokemuksen merkityksen ainutkertaisuuden, tulevat tietoisiksi omasta merkityksenantoprosessistaan sekä oppivat kuuntelemaan toisten merkityksiä.

Toteutus

Vaihe 1

Ohjaaja antaa opiskelijoiden katseltavaksi kuvan ja pyytää heitä kirjoittamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti, mitä he kuvassa näkevät, millaisia ajatuksia ja tunteita kuva heissä herättää.

Vaihe 2

Tämän jälkeen opiskelijoita pyydetään ajattelemaan esimerkiksi suhdettaan opinnäytetyöhön (konteksti) ja kuvaamaan millaisia ajatuksia/tunteita kuva opinnäytetyön kontekstissa heissä herättää ja kirjoittamaan tämä paperille.

Vaihe 3

Tämän jälkeen opiskelijoista muodostetaan kolmen hengen ryhmiä. Jokainen on vuorollaan kertojana, kuuntelijana ja havainnoijana. Kertoja kuvaa mahdollisimman tarkkaan mitä kuva *opinnäytetyön kontekstissa* hänelle merkitsee. Kuuntelijan tehtävänä on eläytyä kertojan kokemukseen tulkitsematta sitä tai vertaamalla sitä omaan kokemukseen; tarvittaessa hän voi kysymysten avulla auttaa kertojaa kuvailemaan ja tutkimaan omaa kokemustaan ja niitä merkityksiä joita hän siihen liittää. Lopuksi kuuntelija kertoo peilaten omin sanoin, mitä hän kuuli. Havainnoija kirjaa ylös kuvaan liittyviä merkityksenantoa ja huolehtii aikataulusta (10 min/kertoja).

Vaihe 4

Kun jokainen on ollut vuorollaan kertojan, kuuntelijan ja havainnoijan rooleissa, ryhmä keskustelee yhdessä esim. seuraavanlaisista kysymyksistä:

- *Miltä tuntui kuunnella kokemusta/merkitystä joka oli erilainen kuin oma?*
- *Miltä tuntui kuunnella kokemusta/merkitystä joka oli samanlainen kuin oma?*
- *Miten merkityksestä puhuminen auttoi ymmärtämään omaa merkitystä?*

Yhteiskeskustelu

Keskustellaan yhdessä edellä kuvatuista kysymyksistä.

Aikaa itselle

— Tulevaisuuden muistelu —

Ihminen on luonteeltaan tulevaisuuteen suuntautunut. Tulevaisuus ilmenee ajattelussamme muun muassa erilaisina tulevaisuutta koskevinä kuvina, ennakointina, odotuksina ja tulevaisuutta koskevinä suunnitelmina. Tulevaisuutta koskevien kuvien, visioiden ja skenaarioiden työstämisestä on tullut myös yksi työväline nopeasti muuttuvan maailman jäsentämiseksi. On todettu, että ilman tietoista tulevaisuusorientoitunutta harkintaa nykyisyydessä nähtävillä olevat uhat ja hankaluudet heijastetaan tulevaisuuteen, ja tulevaisuutta koskevat toimintastrategiat laaditaan näiden nykyhetken uhkien torjumiseksi eli toimintaamme tulevaisuutta koskevissa asioissa ohjaa proaktiivisuuden sijasta reaktiivisuus.

Tulevaisuuden muistelussa lähdetään liikkeelle siitä ajatuksesta, että tulevaisuus nähdään tilana joka on tyydyttävästi toimiva ja jossa keskeiset ongelmat on ratkaistu. Nykyisiä ongelmia tai huolenaiheita lähestytään muistelemalla asioita menneisyydestä käsin. Näin mahdolliset ratkaisut tulevat läsnä oleviksi, osaksi tulevaisuuskuva, sen sijaan että olemassa olevat, nykyiset ongelmat hallitsisivat niitä. (Arnkil, Erikson & Arnkil 2000.)

Tarkoitus ja tavoite

Aktiviteetin tarkoituksena on antaa opiskelijoille mahdollisuus tulevaisuuden muistelun kautta kiinnittää huomiota niihin prosesseihin, toimintastrategioihin, kriittisiin tapahtumiin tai tuen lähteisiin, jotka mahdollistavat työn valmistumisen. Tavoitteena on, että opiskelijat tulevat tietoiseksi omaa työprosessia kannattelevista voimavaroista.

Konteksti

Aktiviteetin käyttö on erityisen perusteltu silloin, kun työprosessit ovat hankaloituneet ja opiskelijoilla/opiskelijalla on motivaatioon liittyviä vaikeuksia.

Toteutusvaihtoehto 1

Aktiviteetti tehdään 4–5 hengen keskusteluna muun ryhmän toimiessa havainnoijina. Opiskelijoita pyydetään siirtymään tulevaisuuteen siihen hetkeen kun työ on valmis ja se on arvioitu. Ryhmän keskustelua voi ohjata ryhmän ohjaaja tai joku haastattelijaksi valittu ryhmänjäsen. Ryhmän jäsenten muistelua virittää kysymys kerrallaan esittämällä seuraavia kysymyksiä:

- Mikä ilahduttaa tällä hetkellä erityisesti?
- Mitkä ovat olleet edistymisen avainkohtia?
- Mitä Sinä itse olet tehnyt ja mistä koet saaneesi apua opin-
näytteen valmistumisen mahdollistamiseksi?
- Oliko Sinulla joitakin huolia ja mikä sai huolesi vähenemään?
- Mikä oli mielestäsi kriittinen kohta, että gradunteko/väitös-
kirjanteko ei joutunut väärille poluille?
- Ovatko jotkut asiat vielä kesken?
- Mitä terveisiä haluaisit erityisesti lähettää ohjaajallesi?

Havainnoijien tehtävänä on kirjata ylös kysymysten yhteydessä nousevia teemoja.

Yhteiskeskustelu

- *Miltä tulevaisuuden muistelu tuntui?*
- *Millaisia työprosessia tukevia asioita tuli esiin?*
- *Miten voitte käyttää esiin nousseita asioita voidaan käyttää hyväksi omassa työprosessissanne?*

Toteutusvaihtoehto 2

Vaihe 1

Opiskelijaa pyydetään siirtymään ajatuksellisesti siihen hetkeen, kun hän on saanut oppinäytetyönsä valmiiksi, ja kirjoittamaan tästä tilanteesta käsin kirje ohjaajalle seuraavan ohjeen mukaan:

Olen nyt saanut tutkimustyöni päätökseen. Haluaisin kertoa Sinulle, miten kaikki tapahtui – millainen prosessi gradun/lisensiaatin työn/väitöskirjan tekeminen oli ja miltä sen valmistuminen tuntui. Haluaisin kertoa myös siitä, millaista tukea ja ohjausta sain työssäni, millaisia vaikeuksia kohtasin ja miten ratkaisin ne. Aloitan kertomalla, miltä minusta nyt tuntuu.

Vaihe 2

Tämä prosessi edellyttää yleensä asioiden käsittelyä henkilökohtaisessa keskustelussa, jossa on mahdollisuus ohjaajan kanssa tutkia tilannetta. Solmukohdat tulevat esiin, ja niihin voidaan yhdessä etsiä vastauksia esimerkiksi seuraavan visualisointityöskentelyn avulla.

Seuraavassa on esimerkki tällaisesta kirjeestä.

8.1.2006

Hei ohjaajat!

Täytän tänään 40-vuotta. Tuntuu erikoiselta, että tässä nyt ollaan. Aika on kulunut todella nopeasti, kun elämässä on ollut samanaisesta monta henkilökohtaista projektia. Olen itsekin yllättynyt siitä, että olen kaikista epäilyistäni huolimatta saanut työni esitarkastukseen ennen tätä merkkipäivää.

Olo on toisaalta tyhjää: niin kuin olisi eronnut jostain itselle tärkeästä. Nytkö alkaa se elämänvaihe, jolloin on sitä paljon kaivattua aikaa? Olisiko tämä ensimmäinen sellainen vaihe, jolloin en opiskelle mitään? Mitä ihmettä tekisin? Mihin tässä on oikein ollut kiire?! Löysemminkin olisi voinut edetä, mutta en halunnut liian pitkäksi ajaksi kadottaa tuntumaa tutkimustyöstä, ja siksi se eteni tasaista tahtia.

Alun perin tästä työstä ei pitänyt mitään edes tulla! Jaakko houkutteli seminaariin, ja ajattelin, että josko nyt ammatillisen lisensiaattityön tässä nopeasti, vähällä vaivalla kyhäisi kokoon, kun kerran sen suuntaista työtä olin jo opinto-ohjaajakoulutuksessa ajatellut. Ei kuitenkaan mennyt pitkää aikaa, kun avoimesti kerroin tekeväni väitöskirjaa. Tutkimustyön haasteet olivat vieneet mennessään.

Kun eräänä päivänä kolmisen vuotta sitten opetin sosiaalialan aikuisopiskelijoille tutkimusmenetelmiä, minut palautettiin sellaiseen menneeseen aikaan, jonka olin lähes unohtanut. Opiskeluaikanani yliopistossa olin kaikkein vähiten kiinnostunut tutkimusta koskevista jaksoista, ja silloin totesin, että tutkija ei minusta ainaakaan tule. Vasta nyt, aikojen kuluttua, totean olleeni Ylivoimain sanoin varsin ”pabeellinen” sosiaalipsykologian opiskelija. Muistan eksyneisyyden tunteet. Opiskelun aiheet kiinnostivat, mutta koska en ymmärtänyt tosiopiskelijan vaatimuksia, en päässyt sisälle heimokulttuuriin. Muistan jossain vaiheessa heränneeni ammatillisesti, ja kyselyt sopivista sivuaineista sivuutettiin nopeasti. En ymmärtänyt, että sosiaalipsykologian tosiopiskelijan hyveisiin ei kuulu ammattiin

suuntautuminen. Yritin etsiä muualta vastauksia kysymyksiini, muun muassa opintosihteeriltä, mutta muistikuvani siitä käynnistä on torjunta. Olenkohan edelleen sillä tiellä paikkaamassa omia harhailujani, kun tutkimukseni kiinnostuksen kohteena on ohjaus korkea-asteen opiskelussa? Kun en edelleenkään tiedä missä olen, miksi olen ja miten olen tähän ajautunut, ja mihin olen menossa.

Olen väitöksen tekemisen aikana useamman kerran tuntenut sympatiaa Ninnin, näkymättömän lapsen tarinan päähenkilön kanssa, joka alkaa itkeä nähdessään meren suuruuden. Näitä hetkiä on tullut ajoittain, mutta prosessia on vienyt eteenpäin teidän ohjaajien antamat rakennuspalikat ja tehtävät, jotka ovat toimineet jonkinlaisina etappeina ja matkan rajaajina. Antamanne tuki on ollut erittäin tärkeää. Muistan, kun kerran epätoivoisena hetkenä lähetin teille sisällysluettelon saadakseni jotain palautetta siitä, olenko menossa oikeaan suuntaan. Teiltä molemmilta tuli lähes välittömästi kannustava palauteposti – ei sisältäen sen ihmeenpää ohjausta, vaan läsnäoloa omassa prosessissani. Pienetkin kannustavat sanat vaikuttavat suuresti tällaisessa työssä, joka on loppujen lopuksi hyvin yksinäistä puurtamista.

Luulisin, että en olisi tässä pisteessä, jos olisin ollut kiinnostunut vain tutkimuksesta sinänsä. Ohjauksen seminaariryhmän toiminnalliset ja luovat, vahvuutta tukevat istunnot olivat niin mielekkäitä, etten halunnut jättää niitä pois. Ryhmissä koin nousevani arjen yläpuolelle. Ryhmän keskusteleva ilmapiiri antoi luvan tuoda myös epäilyksen tunteita ja ajatuksia pintaan. Tiukkaa rakentavassa hengessä annettua kritiikkiä oli saatavilla riittävästi, mikä tuki työn edistymistä. Viimeisinä vuosina ryhmän jäsenten vaihtuvuus toi jonkin verran epäharmoniaa: muuttuuhan ryhmän dynamiikka aina kun mukaan tulee joku uusi henkilö. Vanha ydinporukka on kuitenkin pysynyt tärkeänä tukijoukkona.

Entä millaisia vaikeuksia oli matkallani? Suurimmat vaikeudet liittyivät ajankäyttöön, sillä työssäkäynti, perhe-elämä ja opiskelu ovat haastava yhdistelmä. Luulin tilanteen helpottuvan, jos saisin töitä Tampereelta, mutta totesin sen harhaksi ainakin silloin, jos työ

ei tukisi tutkimuksen etenemistä. Joskus mietin sitä, mistä lapset muistavat äitinsä. Olen kirjoittanut työtä nuorimmaiseni huoneen alkovissa, ja hän on todella monena iltana nukahtanut näppäinten napinaan. Olen ollut lähellä, mutta toisaalta ajatuksissa kaukana.

Saamani apuraha-aika toi vapautta elämiseen ja olemiseen toisella tavalla. Oli ihanaa olla päivän virkeimpänä hetkenä tekemässä tätä työtä, ja saada sitä eteenpäin. Toisaalta tutkimusvapaa tuo eteen uudenlaisen meren: oli tunne, että nyt on todellakin saatava aikaiseksi jotakin, mutta useat päivät menivät muutaman rivin tai kappaleen kimpussa puurtaessa, ja se turhautti välillä kovastikin. Päättäväisyys ja määrätietoisuus, ja suorastaan sairaalloinen tarve saattaa asioita loppuun, ovat vieneet työn siihen pisteeseen missä se nyt on.

Akateemisen maailman kulttuuri ja elitistisyys ovat olleen isoja paloja maalaistytölle, jolla ei ollut entuudestaan tietoa yliopiston tehtävästä ja sivistyksen merkityksestä sinänsä. Kun lähdin maailmalle, en lkenut edes päivän sanomalehteä, koska lukemisella ei sinänsä ollut arvoa siinä ympäristössä, mistä lähdin. Jos olen yliopistossa sivistynyt sen verran, että näen sen teoreettisuudessa jotakin merkitystä arkielämän jäsentämiseksi, niin silloin olen edennyt jonhonkin pisteeseen. Puhumattakaan siitä, että olen nyt saavuttamassa filosofian tohtorin tutkinnon. Toivottavasti minua kohtaan ei tunnetta sellaista vierautta, mitä itse olen tuntenut jossain vaiheessa väitelleitä kohtaan – ihan kuin olisivat oma lajinsa. Toivon myös, että en ala pitämään itseäni mihinkään sen erityisempään lajiin kuuluvana henkilönä.

Kiitokset teille! Erityinen kiitos siitä, että kehotitte aina välillä lähtemään ulos luontoon, sillä niillä kehotuksilla tämä projekti suhteutui muihin elämäni projekteihin.

Hanna

Päätösvaihe

Yhteisen työskentelyn kautta ryhmästä on yleensä kehittynyt perustehtävän toteuttamiseen suuntautunut, produktiivinen ryhmä. Ryhmänjäsenet ovat oppineet, miten viedä omaa opinnäytetyön työprosessia eteenpäin, he ovat oppineet auttamaan toisiaan sekä antamaan toisilleen palautetta ja tukea. Kun ryhmän perustehtävä on suoritettu, on aika päättää yhteinen työskentely. On myös hyvä antaa päätökselle yhtäläinen huomio kuin aloitusvaiheelle, onhan kyse pitkästä ja merkityksellisestä yhteisestä prosessista.

Borgenin et al, (1989, 244–246) mukaan ryhmän päätösvaiheella on kolme erityisen tärkeää tehtävää. Ensinnäkin opiskelijoiden on *hyvä jäsentää ja tehdä tietoiseksi se, mitä he ovat yhteisen työskentelyn aikana oppineet*. Koska opinnäytetyön arviointi keskittyy yleensä vain tieteellisen tai muun tuotteen viralliseen arvosteluun, on tarpeellista arvioida myös sitä, millaista asiantuntijuutta, osaamista, tietoja, taitoja, asenteita opinnäytetyön tekeminen on kehittänyt. Tämä on tärkeää erityisesti sen vuoksi, että opittujen asioiden siirtäminen uudenvuotisiin tilanteisiin – esimerkiksi työelämävalmiuksiksi – tulisi mahdolliseksi. Yleensäkin oman osaamisen kehittymisen kriittinen pohdinta ja arviointi on tärkeää opiskelun eri vaiheissa:

- *Mitä olen oppinut?*
- *Millaista sellaista osaamista minulla on nyt, mitä minulla ei ollut ennen tätä opiskelua?*
- *Ovatko tavoitteeni samat kuin aloittaessani ryhmän?*
- *Jos eivät ole, miten ne ovat muuttuneet jne.*

Silloin kun on työskennelty pitkään saman ryhmän kanssa, on hyvä arvioida myös sitä, mikä ryhmän merkitys on ollut omassa työprosessissa ja osaamisen kehittymisessä.

Toinen päätösvaiheeseen liittyvä tehtävä on *tulevaisuuteen suuntautuminen – uusien tavoitteiden asettaminen*. Kun opinnäytetyö tai muu projekti on päättynyt on hyvä pohtia, miten lähteä eteenpäin. Kolmas tehtävä liittyy *ryhmän ryhmänjäsenyyden ja suhteiden päättymiseen*. Tämä saattaa kiinteissä ryhmissä herättää joskus voimakkaitakin tunteita. Usein ryhmänjäsenet sopivat, miten he ylläpitävät syntyneitä, tukevia kontakteja jne. Tämän vuoksi tarvitaan erilaisia päätösvaiheeseen liittyviä ”rituaaleja”.

Kokoavasti todeten ryhmän päätösvaiheessa on syytä muistaa ainakin seuraavat elementit: arviointi eri muodoissaan, tulevaisuuteen suuntautuminen ja keskinäiset hyvästelyt, joiden sävy tietenkin määräytyy ryhmän ilmapiiristä ja jäsenten keskinäisistä suhteista. Seuraavassa on lyhyesti kuvattu joitakin päätösvaiheeseen sopivia aktiviteetteja. Ne ovat pääsääntöisesti aikaisemmin kuvattujen aktiviteettien sovelluksia päätösvaiheeseen.

— Arviointi —

Päätösvaiheen arvioinnilla on kaksi fokusta – oman osaamisen arviointi ja ryhmän merkityksen arviointi. Kummassakin arviointi on hyvä kiinnittää aikaisemmissa vaiheissa tapahtuneisiin arviointeihin (esimerkiksi osaamisen arviointiin, työprosessiportfolioon, ryhmän työskentelysopimukseen).

Osaamisen arvioinnissa voidaan käyttää erilaisia aktiviteetteja – esimerkiksi parihaastattelua (viinisuklaa), yhteenvetoa omasta työprosessikansioista, visualisointia, metaforia jne. Kuinkin opiskelija voi myös kirjoittaa itselleen todistuksen, jossa hän voi nostaa esiin asiat, joita itse erityisesti arvostaa työskentelys-

sään ja saavutuksissaan, ja jotka eivät kuulu virallisen arvioinnin piiriin. Todistus voi olla niin värikäs, luova ja hauska kuin opiskelija haluaa, ja allekirjoituksia hän voi hakea siihen oman mielensä mukaan.

Erilaiset arviointikierrokset, visualisointi ja metaforat toimivat hyvin ryhmän merkityksen arvioinnissa. Kierroksia voi olla esimerkiksi aiheista:

- miten seminaari toimi kohdallani?
- millainen oli eri työmuotojen anti?
- mitä opin ryhmätyöskentelystä?

Henkilökohtaiset kierrokset voivat olla esimerkiksi yhdestä tai useammasta seuraavista aiheista:

- mitä sain?
- mitä vien mukaani?
- mitä haluan muistaa?
- minne täältä lähdän?

Visualisointi voi tapahtua siten, että pienryhmät tekevät kuvan kukin, jossa muistelevat värein ja muodoin yhteistä työkautta. Kuvat voidaan käsitellä tavalliseen tapaan.

Metaforatyöskentelyssä voidaan yksilöllisesti tai pienryhmissä käsitellä aihetta 'Tämä seminaari/ryhmä/vuosi on ollut (kuin) _____' ja jakaa sitten merkitykset (ks. metafora-aktiviteetti).

— Tulevaisuuteen suuntautuminen —

Toinen päätösvaiheeseen liittyvä tehtävä on tulevaisuuteen suuntautuminen – uusien tavoitteiden asettaminen:

- Miten tästä eteenpäin?
- Millaisia tavoitteita asetan itselleni?
- Millaista projekteja opiskeluni/elämäni muodostuu?
- Miten kehitän osaamistani edelleen? Jne.

Tulevaisuuden tutkimisessa voidaan käyttää esimerkiksi pari-työskentelynä tehtävää reflektiivisten kysymysten sarjaa tai vaikkapa tulevaisuuden muistelua. Molemmat suuntaavat ajattelua eteenpäin – kohti uusia tavoitteita ja projekteja.

— Hyvästelyt ja juhlat —

Hyvästelyt kuten esittelytkin voi toimitella perinteisin tavoin. Jos ryhmä on kovin kiinteä ja jäsenet läheisiä toisilleen, ryhmäläiset voivat hyvästellä toisensa perusteellisemmin vaikkapa antamalla toisilleen jonkin eteenpäin kannattelevan ajatuksen. Tämä voi tapahtua esimerkiksi ns. viuhkamenetelmällä. Siinä taitetaan A4-arkkeja yksi jokaiselle osanottajalle 'veikkaamalla' siten, että jokainen ryhmän jäsen voi kirjoittaa viestinsä muiden arkin omistajien paperien kätköihin. Viuhkat voidaan avata loppuksi tai viedä mukaan avattaviksi myöhemmin muisteluita varten.

Muita hyvästelyviestien jättämiskeinoja ovat esimerkiksi kierrokset, pallonheitot, selässä olevaan paperiin kirjoittaminen jne. Tärkeintä on löytää rituaali, joka antaa ryhmän tarvitseman tilan eron tunnelmille.

Meidän kokemuksemme on, että tässä kirjassa kuvatussa hengessä toteutettu työskentely antaa ryhmälle erinomaiset valmiudet polkaista jäähyväisjuhlat vauhtiin. Kun on jaettu ilot ja tuskat, kuunneltu ja tultu kuulluiksi, ja päästy päämäärään, yhteisiä kokemuksia on mahtavaa jakaa näytelminä, sketseinä, lauluina, tansseina, maljoina, puheina...

EPILOGI

Korkeakoulujen ohjaustoiminta on kokonaisuutena tällä hetkellä laajamittaisen kehittämisen kohteena. Korkeakoulujen opintojen ohjauksen arviointiraportin (Moitus et al. 2001, 18–19) mukaan korkea-asteen ohjaus on nimetty yhdeksi keskeisistä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen toiminnan kehittämis-kohteista. Ohjaukselle asetetut tavoitteet näyttäytyvät erilaisina riippuen siitä, kenen näkökulmasta niitä kulloinkin tarkastellaan. *Korkeakoulukeskeiset tavoitteet* liittyvät pääosin korkeakoulujen määrällisiin tavoitteisiin – opinto- ja tutkintotavoitteisiin. Tällöin ohjauksessa korostuu opiskelun tehostaminen, lyhentäminen ja keskeyttämisen vähentäminen. *Opiskelijakeskeiset tavoitteet* sisältävät opiskelijan tukemista tavoitteellisessa opiskelussa, kehittämisessä oman alansa osaajaksi sekä henkilökohtaisessa kehityksessä ja kasvussa (Moitus et al. 2001, 24–25).

Kehitettäessä prosessisuuntautunutta ohjausta korkea-asteella lähtökohdaksi on otettu opiskelijan opiskelupolku: opiskelijaksi tuleminen, opiskelu ja työelämään sijoittuminen. Opiskelupolun eri vaiheissa opiskelijalla on erilaisia ohjauksellisia

tarpeita. Samoin opiskelijoiden ohjauksen tarve on erilaista. Selvitetessä korkeakouluopiskelijoiden tuen ja ohjauksen lähteitä opiskelijat ilmoittavat kaikissa opiskelupolun vaiheissa hakevansa eniten vertaistukea opiskelijatovereilta. Opintojen edetessä opettajalta saatu tuki kasvaa jonkin verran (Lairio 2004).

Olemme tässä kirjassa keskittyneet opinnäytetöiden ohjaukseen, joka monien tutkimusten mukaan muodostuu helposti opiskelun loppuunsaattamisen kannalta kriittiseksi kohdaksi. Työprosessien ohjauksessa vertaisryhmän merkitys ohjausressursseina on ensisijaisen tärkeä. Opintojen ja oppimisen ohjauksen lähtökohtana on yhtäältä opiskelijan vastuu opinnoistaan ja toisaalta yliopiston vastuu siitä, että opiskelijalla on mahdollisuus rakentaa itselleen mielekäs tutkinto kohtuullisessa ajassa (ks. Moitus ym. 2001, 24). Yliopiston ja yksittäisen laitoksen vastuulla on luoda opiskelijan työskentelylle sellainen mahdollisuuksien rakenne, jonka puitteissa opiskelusta voi tulla mielekäs prosessi. Työprosessien ohjauksella voidaan arvioimme mukaan edistää sekä korkeakoulukeskeisten että opiskelijakeskeisten tavoitteiden toteutumista. Parhaimmillaan se lisää opiskelijan ”opiskelukykyä”, opiskelun mielekkyyttä sekä kehittää yleisiä työelämäkvalifikaatioita.

Olemme esitelleet ohjauskäytäntöjä erityisesti opinnäytetyön kontekstissa. Koska ohjauksen kohteena ovat mm. motivaatio, suunnittelu, tiedonhallinta ja arviointi, yleisten työprosessien ohjauskäytäntöjä voidaan soveltaa laajemmin monen muunkin tavoitteellisen toiminnan kuten esimerkiksi henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman, erilaisten seminaari- ja projektitöiden tai taiteellisen työn ohjaukseen – opettajan omaa työtä unohtamatta. Myös työyhteisöjen kehittämisessä keskinäiseen vuorovaikutukseen ja kommunikaation perustuvat ohjausmenotodit ovat osoittautuneet varsin toimiviksi työmenetelmiksi

Tehtyjen selvitysten mukaan esimerkiksi yliopisto-opetuksen muodoissa on viimeksi kuluneiden vuosien aikana tapahtunut vain vähän muutoksia. Opetuksen päämuotoina ovat edelleen luennot. Pienryhmäopetusta (työpajat, harjoitukset, demonstraatiot ym.) on suhteellisen vähän. Tutkimustöiden ohjaus tapahtuu erilaisissa seminaareissa ja henkilökohtaisessa ohjauksessa (Mielikäinen 2003). Yliopisto-opetus on eräällä tavalla laitostunut.

Oppimisen erilaiset kontekstit, kuten tutkimusseminaari, ovat muotoutuneet tiettyihin toimintajärjestelmiin. Näin on syntynyt kulttuurisesti vakiintuneita toiminta- ja viestintämalleja kuten seminaarityöskentelyksi kutsuttu opetus- ja opiskelukäytäntö, jolle on ominaista tietynlainen normatiivisuus ja pedagogiikka. Ne pitävät sisällään vakiintuneita ajattelumalleja siitä, kuinka opetuksen tulee tapahtua (Säljö 1999, 207). Nämä käytännöt vaikuttavat laaja-alaisesti opiskelijan oppimis- ja työprosesseihin. Esimerkiksi seminaarikäytännöille on yleensä tyyppillistä, että oppimisen maailma on dekontekstualisoitu, abstrakti ja pääosin kieleen perustuva.

Korkea-asteen opiskelijoiden työprosessien ohjaukseen keskittyvän kehittämistyömme lähtökohtana oli kysymys, voidaan-ko tieteellisten opinnäytetöiden ohjauksen laitostuneita käytäntöjä muuttaa. Vastauksia tähän kysymykseen lähdimme hakemaan sosiodynaamisesta ohjauksesta ja ryhmästä ohjauksen resurssina. Laitoksilla ja sen yksittäisillä opettajilla on erilaisia vakiintuneita tapoja opettaa ja ohjata. Osittain työmuodot ovat syntyneet ulkoisten tilanteiden sanelemina (opetussuunnitelmat, resurssit), osittain omien valintojen tuloksena. Laitoksen opetukseen ja ohjaukseen liittyvien toimintakäytänteiden ja –ajattelun tutkiminen auttaa yhteisöä jäsentämään olemassa olevaa toimintakulttuuria ja sen seurauksia oppimiselle.

Kirjamme tarkoituksena on esitellä uudenlaisia ohjauskäytänteitä ja samalla luoda tarjouma uudenlaisen opetus- ja ohjauskulttuurin kehittämiseen. Tarkoituksena ei ole työprosessien ohjauksella lisätä ohjaajien työtä tai ahdistusta, vaan päinvastoin – työprosessien ohjauksessa opiskelijaryhmää käytetään työskentelyn resurssina. Ohjaaja voi integroida työprosessien ohjauksen osaksi seminaarityöskentelyä. Kun ryhmäjäsenet ovat sitoutuneet tavoitteelliseen toimintaan, he ottavat enemmän vastuuta oman oppimisensa lisäksi myös ryhmän työskentelystä kokonaisuutena. Ohjaaja voi tällöin keskittyä enemmän tieteelliseen ohjaukseen. Saattaa vaikuttaa paradoksaaliselta, mutta tämä on mahdollista. Mikäli tieteellisen ohjaajan aika ei riitä työprosessien ohjaukseen, se voidaan myös toteuttaa erillisissä työprosessien ohjausryhmissä. Näitä voivat ohjata muut opettajat. Ohjaajiksi voidaan myöskin rekrytoida ja kouluttaa esimerkiksi jatko-opiskelijoita. Opiskelijat voivat itsekkin käsitellä työprosesseihin liittyviä kysymyksiä omissa ryhmissään kirjassa esitetyjä aktiviteetteja ja harjoituksia hyväksikäyttäen.

Kuvattaessa niitä yleisiä kvalifikaatioita, joita nopeasti muuttuva työelämä edellyttää asiantuntijoilta, on nostettu esiin mm. seuraavanlaista osaamista. Tarvitaan *resurssien hallintaa, yhteistyötaitoja* (kykyä työskennellä muiden kanssa ja erilaisten ihmisten kanssa; osallistumista, neuvottelua, opettamista, johtamista), *tiedon hankinta- ja käyttötaitoja* (kykyä hankkia, käyttää ja arvioida tietoa; kykyä jäsentää, tulkita, päivittää ja välittää tietoa; käyttää tietokonetta tiedon prosessointiin) sekä *vuorovaikutussuhteiden hallintaa ja viestintäteknologian hyödyntämistä*. Nämä edellyttävät lukemisen, kirjoittamisen, kuuntelemisen ja puhumisen perustaitoja, ajattelutaitoja sekä henkilökohtaisia ominaisuuksia – muun muassa vastuullisuutta, sosiaalisuutta ja itseohjautuvuutta. Työprosessien ohjaus ryhmässä tarjoaa opiske-

lijoille oivan areenan edellä kuvattujen erilaisten yleisten akateemisten taitojen ja siirrettävien taitojen kehittämiseksi.

Oman kokemuksemme mukaan työprosessien ohjaus on monella tavalla voimavaraistavaa. Ryhmää ja yhteisöllistä kumppanuutta voidaan hyödyntää kaikilla koulutusaloilla alalle ja opettajalle itselleen parhaiten soveltuvien menetelmin.

Käytänteiden muuttaminen mahdollistaa uudenlaisen oppimisen. Muutos voi alkaa pienillä askelilla.

Lähteet

- Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Aho, S. 1988. Opettajaksi opiskelevien minäkäsitys, minän kehitystaso, persoonallisuuden piirteet, kausaaliattribuutiot ja opiskelusuoritusten motiivit. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 131.
- Ahrio, L. 1997. Kenen vastuulla? Tutkimus pro gradu -tutkielmien ohjauksesta. Tampereen yliopiston opintotoimisto. Tutkimuksia ja selvityksiä 38.
- Aittola, H. 1995. Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa. Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research 111.
- Aittola, H. & Aittola, T. 1985. Yliopisto-opiskelun mielekkyyden kokeminen ja opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 359.
- Amundson, N. & Poehnell, G. 1996 Career Pathways. Second Edition. Ergon Communications: Richmond Canada.
- Allan, J (1996) Learning outcomes in higher education. Studies in Higher Education, 21, 93–108.
- Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) 1996. Oppiminen ja elämän historia. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus. s. 253.
- Arnkil, T. 2000. Dialogista opintojen ohjausta. Janus. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti 8 (4), 398–411.
- Arnkil, T., Erikson, E. & Arnkil, R. 2000. Kunnallisten palveluiden dialoginen kehittäminen. Ylisektorinen lastensuojelu, vanhustenhuolto ja kaupunkipolitiikka. Palmuke -raportti. Kansallisen työelämän kehittämisprojekti. Työpapereita 11.
- Baker, H.G. 1985. The unwritten contract: job perceptions. Personnel Journal, July, 37–41.

- Bandura, A. 1977a. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. 1977b. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. 1982. Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122–147.
- Bandura, A. 1986. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Biglan, A. 1973. The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57, 3, 195–203.
- Borgen, W., Pollard, D., Amundson, N.E. & Westwood, M. (1989) *Employment groups: the counselling connections*. Lugus: Toronto.
- Boud, D. 1995. Assesment for learning – contradictory or complementary. In P. Knight. (ed.). *Assesment for learning in higher education*. London: Kogan Page. s. 35–48.
- Boud, D. 1995. *Enhancing learning through self assesment*. London; Kogon.
- Boud, D. & Miller, N. (eds.) 1995. *Working with experience. Animating learning*. London: Routledger.
- Burke, J. P., Hunt, J.P. & Bickford, R.L. 1985. Causal internalization of academic performance as a function of self-esteem and performance satisfaction. *Journal of Research in Personality*, 19 (3), 321–329.
- Buzan, T. & Buzan, B, 2003. *The mind map book*. London: BBC Worldwide Limited.
- Cockman, P., Evans, B. & Reynolds, P. (1999) *Consulting for real people. A client-centred approach for change agents and leaders*. London: McGraw-Hill Publishing.
- Creme, P. & Lea, M. R. 1997. *Writing at university. A guide for students*. Philadelphia: Open University Press.
- Delamont, S. , Atkinson, P. & Parry, O. 1997. *Supervising the PhD. A guide to success*. Baltimore: Open University Press.

- Deshler, D. 1996. Metafora-analyysi eli sosiaalisia aaveita manaamassa. Teoksessa J. Mezirow et al. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Painotalo Miktor, 314–332.
- Dewey, J. 1933. How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to educative process: Boston, Mass: Heath.
- Eco, U. 1989 Oppineisuuden osoittaminen eli miten tutkielma tehdään. Tampere: Vastapaino.
- Emmons, R. A. 1993. Current status of the motive concept. In K. H. Craik, R. Hogan & R. N. Wolfe (eds.) Fifty years of personality psychology. New York: Plenum Press, 187–196.
- Entwistle, N. 1988. Motivational factors in students' approaches to learning. Teoksessa R.R. Schmeck (ed.) Learning strategies and learning styles. New York: Plenum Press, 21–51.
- Entwistle, N. & Ramsden, P. 1983. Understanding student learning. London: Croom Helm.
- Eriksson, I. & Mikkonen, J. 2003. Opiskelun ohjaus yliopistossa. Helsinki: Edita.
- Falchikov, N. 1995. Improving feedback to and from students. Teoksessa P. Knight (ed.) Assessment for learning in higher education. London: Kogan Page, 157–166.
- Frankl, V. 1969. The will to meaning. New York: World Publishing.
- Hakala, J. T. 1999. Graduopas – Melkein maisterin niksikirja. Tampere: Gaudeamus.
- Hakkarainen, K. 2003. Kollektiivinen Älykkyys. *Psykologia* 3, 384–401.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Helenius, J. 2003. Tieteellisen kirjoittamisen kipuspisteitä. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä. Tampere: Tampere University Press, s.195–222.

- Helenius, J., Kaakkolammi, K. & Stöckell, P. 2003. Konstruktivismi kirjoittamisen opettamisessa. Teoksessa E.Poikela & S. Öystilä (toim.) Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä. Tampere: Tampere University Press. s. 171–176.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2002. Tutki ja kirjoita. 6–8 painos. Vantaa: Kirjayhtymä.
- Hodgkinson, T & De Abaitua, M. 1996. Matkaopas joutilaisuuteen. Jyväskylä: Gummerus.
- Hoskins, M. & Stypka, K. 1995. Constructivist counselling: a facilitator's guidebook. Canadian Guidance and Counselling Foundation. Unpublished manuscript.
- Häyrynen, Y-P. 1968. Ammatillisten intressien ja minäkuvan tutkimus. Ammatinvalinnan ohjauksen monistesarja 13.
- Jansson, T. 1991. Näkymätön lapsi. Juva: WSOY. 8. painos.
- Johnson, D. & Johnson, R. 1982. Joining together: Group theory and group skills. (2nd edition). Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. 1987. Learning together and alone. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- John-Steiner, V. 2000. Creative collaboration. Oxford: Oxford University Press.
- Juuti, P. 1999 Organisaatiokäyttäytyminen. Johtamisen ja organisaation toiminnan toiminnan perusteet. 3. painos. Aavaranta -sarja n:o 18. Keuruu: Otava.
- Kelly, G. A. 1955. A theory of personality: The psychology of personal constructs. New York: W. W. Norton & Company.
- Kitchener, K.S & King, P. 1996. Reflektiivisen pohdinnan malli: tietämistä koskevien oletusten muuttaminen. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuis-koulutuksessa. Helsinki. Painotalo Miktör. s. 179–197.
- Kinnunen, M. & Löytty, O. (toim.) 1999. Iso Gee - Gradua ei jätetä. Tampere: Vastapaino.
- Kinnunen, M. & Löytty, O. 2002. Tieteellinen kirjoittaminen. Tampere: Vastapaino.

- Klinger, E., Barta, S. G. & Maxeneir, M. E. 1980. Motivational correlates of thought content frequency and commitment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39 (6), 1222–1237.
- Kolb, D. A. 1985. Learning styles and disciplinary differences. Teoksessa A. Chickering (ed.) *The modern American college*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning. Experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice Hall.
- Kozlowski, S. W. J, Gully, S. M., Nason, E.R. & Smith, E. M. 1999. Developing adaptive teams: A theory of complementation and performance across levels and times. Teoksessa D. R. Ilgen & E. D. Pulakos (eds.) *The changing nature of performance: Implications for staffing, motivation and development*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Lairio, M. 2004. Kohti uutta ohjauskulttuuria. *Julkaisematon käsikirjoitus*. Jyväskylä.
- Leino, E. 1930; Kootut teokset XVI. s.71–81.
- Levander, L., Kaivola, T. & Nevgi, A. 2003. Opiskelijan ohjaaminen. Teoksessa S. Lindholm-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY. s. 171–195.
- Lindholm-Ylänne, S., Levander, L. & Wager, M. 2003. Oppimispäiväkirjat ja -portfoliot. Teoksessa S. Lindholm-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY. s. 326–354.
- Lindholm-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2003. Tieteellisen kirjoittamisen ohjaaminen. Teoksessa S. Lindholm-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, s. 296–313.
- Lindholm-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) 2003. *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Lindblom-Ylänne, S. & Wager, M. 2003. Tieteellisten opinnäytetöiden ohjaaminen. Teoksessa S. Lindholm-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 314–326.

- Little, B. 1983. Personal projects: A rationale and method for investigation. *Environment and Behavior*, 15–273–305.
- Little, B. 1987. Personal project analysis: A methodology for counseling psychology. *Natcon*, 13, 591–641.
- Little, B. 1993. Personal project and disturbed self: Aspects of a conative psychology. In J. Suls (ed.) *Psychological perspectives on the self: The self in social perspective*. Vol 4. Hillsdale: New Jersey: Erlbaum.
- Lonka, K. & Lindholm-Ylänne, S 1996. Epistemologies, conceptions of learning and study practices in medicine and psychology. *Higher Education*, 31, 5–24.
- Mahoney, M.J. 1991. *Human change processes. The scientific foundations of psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Mezirow, J. 1996. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow et al. (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki. Painotalo Miktor. 2. painos
- Mezirow, J. 1991 *Transformative dimension in adult learning*. San Francisco CA: Jossey Bass.
- Mielikäinen, A. 2003. Opetusmuotokartoitus. Selvitys opetusmuodoista seitsemässä oppiaineessa Tampereen yliopistossa syyslukausina 1994, 1997, 1999 ja 2002.
- Miller, G.A., Galanter, E. & Pibram, K.H. 1960. *Plans and structure of behavior*. New York: Henry Holt and Company.
- Moitus, S., Huttu, K., Isovanni, I., Lerkkanen, J. , Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. *Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 13*.
- Mäkinen, J. & Olkinuora, E. 2002. Mitä mielessä yliopisto-opiskelun alkumetreillä – Ensimmäisen vuoden opiskelijoiden yleisorientaatiot. *Kasvatus*, 1, 21–33.
- Niemi, H. 1993. Opetusharjoittelu akateemisen opettajankoulutuksen osana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen*. Porvoo: WSOY, s. 31–46.

- Niemistö, R. 1999. Ryhmän luovuus ja kehityshehdot. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-paino.
- Nummenmaa, A. R. 2003. Lastentarhanopettajien opiskelijavalinta 2003. Tampereen yliopisto. Varhaiskasvatuksen yksikkö. Selvityksiä.
- Nummenmaa, A. R. & Lautamatti, L. 2004. Opiskelun työprosessien ohjaus korkea-asteella. Metaforia ja merkityksenantoja. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim). Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. PS-Kustannus, s. 88–103.
- Nummenmaa, A. R. & Perä-Rouhu, H. 2002. Opetuksen ja oppimisen arviointi. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Virtanen (toim.) Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma. Tampere: Tampere University Press, s.111–128.
- Nummenmaa, A. R. & Virtanen, J. 2002. Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma. Tampere: Tampere University Press.
- Nummenmaa, A. R. & Virtanen, J. 2002. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma oppimis- ja tietoympäristönä. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Virtanen (toim.) Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma. Tampere: Tampere University Press, s. 31–66.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY. s. 10.
- Nurmi, J-E. 1991. The development of future orientation in a life span context. University of Helsinki. Department of Psychological Research reports 13.
- Nurmi, J-E., Eronen, S. & Salmela-Aro, K. 1995. Ajattelu- ja tulkintastrategiat japsyykkinen hyvinvointi. Teoksessa K. Räikkönen & J-E. Nurmi (toim.) Persoonallisuus, terveys ja hyvinvointi. Acta Psychologica Fennica. Soveltavan psykologian monografioita 8, 104–115.
- Oakley, K. & Jenkins, J. 1996. Understanding emotions. Cambridge: Blackwell.

- Peavy, V. 1997a. A constructive framework for career counseling. In T. L. Sexton & B. L. Griffin (eds.) *Constructivist thinking in counselling practice, research and training*. New York: Teachers College Press, s.122–140.
- Peavy, V. 1997b. *Sociodynamic counselling, A constructivist perspective for the practice of counselling in 21st century*. Victoria: Trafford Publishing.
- Peavy, V. 2001. *Elämäni työkirja. Konstruktivististen ohjausperiaatteiden soveltaminen: tehtäviä ja harjoituksia. Psykologien kustannus.* (Suomentanut Petri Auvinen. *Alkuperäisteos: Composing and mapping life: A counsellor's guidebook of Constructivist principles and guided participation activities for use in training of counsellors.*)
- Peavy, V. 2002. *Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana* (suom. P. Auvinen) teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Osa I. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*. Juva: WS Bookwell Oy. s.14–40.
- Peavy, V. 2004. *SocioDynamic Counselling. A practical approach to meaning making*. Taos Institute.
- Petäjä, M. & Koponen, E. 2002. *Muutosprosessin ohjaaminen*. Helsinki: Dialogia Oy.
- Poikela, E. 2001. Ongelmaperustainen oppiminen yliopistossa. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) *Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista*. Tampere: Tampere University Press, s. 101–117.
- Poikela, E. (toim.) 2002. *Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä*. Tampere: Tampere University Press
- Poikela, E. & Nummenmaa, A. R. 2002. Ongelmaperustaisen oppimisen tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä*. Tampere: Tampere University Press, s. 33–52.
- Poikela, E. & Öystilä, S. (toim.) 2003. *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä*. Tampere: Tampere University Press.

- Poikela, S. 1998. Ongelmaperustainen oppiminen. Uusi tapa oppia ja opettaa? Ammattikasvatussarja 19. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Poikela, S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaminen. Tampere: Tampere: University Press.
- Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2002. Yliopisto-opintoihin sitoutumisen ja tavoiteorientaation merkityksestä. *Kasvatus*, 1, 6–20.
- Ruponen, R., Nummenmaa, A. R. & Koivuluhta, M. 2000. Ryhmäohjaus muutoksen mahdollisuuden maisemana. Teoksessa J. Onismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana. Jyväskylä: PS-Kustannus. s. 166–192.
- Saarin, J. 2003. Naistutkijat tiedemaailmassa. Kertomuksia tutkimusprosesseista. *Acta Universitatis Lapponiensis* 57.
- Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Salmela-Aro, K. 1992. Struggling with self. The personal projects of students seeking psychological counselling. *Scandinavian Journal of Psychology*, 33, 330–338.
- Salmela-Aro, K. 1996. Personal projects and subjective well-being. University of Helsinki. Department of Psychology. Research Report No 18.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. 1995. Henkilökohtaiset projektit ja hyvinvointi. Kognitiivinen näkökulma motivaatioon ja persoonallisuuteen. Teoksessa K. Räikkönen & J-E. Nurmi (toim.) Persoonallisuus, terveys ja hyvinvointi. *Acta Psychologica Fennica*. Soveltavan psykologian monografioita 8.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. 2002. Mikä meitä liikuttaa. Modernin Motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: PS Kustannus.
- Sarja, A. 2000. Dialogioppiminen pienryhmässä. Jyväskylä *Studies in Education, Psychology and Social Research* 160.
- Schein, E. H. 1999. Process consultation revisited. Building the helping relationship. Massachusetts: Addison-Wessley.

- Scholnick, E.K. & Friedman, S. L. 1993. Planning in context: Developmental and situational considerations. *International Journal of Behavioral Development*, 16 (2), 145–167.
- Stöckell, P. 2003. Kirjoittamalla oppiminen. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä*. Tampere: Tampere University Press. s. 177–194.
- Säljö, R. 1981. Learning approach and outcome: some empirical observations. *Instructional Science*, 10, 47–65.
- Säljö, R. 1999. *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- TAO 64, Dreher 1993, 35.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 1999. Oppimiskumppanuus kehittämisen tukena. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) *Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. N:o 74*, 31–53.
- Vanhalakka, R. (2000) Suhteet ja työotteet oppimiskumppanuuden rakentajina. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Sillanrakentajan opas. Toimintamalleja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 81*, 79–100.
- Varila, J. 1999. Tunteet ja aikuisdidaktiikka. Tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 74*.
- Venkula, J. 1988. Tietämisen taidot. Tieteelliseen toimintaan harjaantuttaminen yliopisto-opinnoissa. Helsinki: Gaudeamus.
- Vuorela, M. & Nummenmaa, L. 2004. How undergraduate students meet a new learning environment. *Computers in Human Behavior*, 20, 763–777.
- Weiner, B. 1985. An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92 (4), 548–573.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Woolfe, R., Murgatroyd, S. & Rhys, S. 1987. Guidance and counselling in adult and continuing education: a developmental perspective. Philadelphia: Open University Press.
- Ylijoki, O.H. 1993. Gradukammo – onko sitä? Opiskelijoiden kokemuksia. Teoksessa P. Aronen & H. Luostarinen (toim.) Tieteellinen kritiikki ja opinnäytetyöt. Tampereen yliopiston opinto-toimisto. Tutkimuksia ja selvityksiä 35, 19–25.
- Ylijoki, O-H. & Ahrio, L. 1995. Gradu lähikuvassa. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja 12.
- Ylijoki, H.1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.
- Öystilä, S. 2003. Toiminnallisen opetuksen perustan rakentajia. Teoksessa E.Poikela & S. Öystilä (toim.) Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia. Tampere: Tampere University Press, 27–76.

LIITTEET

LIITE 1. OPISKELIJOIDEN TUKIRYHMÄ

Jos tunnet tarvitsevasi lisätukea työprosessissa, voit perustaa oman tukiryhmän. Ilmoittele taululla ja kerro, mikä on tukiryhmän tarkoitus ja millaisia ryhmäkumppaneita etsit. Osanottajat voivat olla eri tieteenaloiltaikin.

Ensimmäisen tapaamisen aikana on hyvä tehdä sopimukset työskentelystä ja tehtävien jaosta. Vetäjän tehtävät voivat kiertää (tiedotus, tilakysymykset, istunnon läpivienti). Koska tällaisessa ryhmässä käsitellään ajoittain hyvinkin henkilökohtaisia asioita, on hyvä sopia asioista, jotka takaavat turvallisen työilmapiirin. Esimerkiksi seuraavat sopimukset on havaittu tärkeiksi ryhmissä:

- Jokainen asettaa omat rajansa sille, mistä haluaa keskustella muiden kanssa.
- Jokainen ottaa vastuun itsestään ryhmässä.
- Muilta kuullut tiedot ovat luottamuksellisia, ellei muutoin sovi.
- Kukaan ei puutu toisten asioihin (ei neuvo, lohduta, arvostele, arvioi, tulkitse jne., ellei toinen nimenomaan pyydä esim. neuvoja).
- Sovitusta ajankäytöstä pidetään kiinni. (Kulloinenkin vetäjä voi ottaa tämän vastuulleen.)

Ryhmä voi ottaa tästä oppaasta tai muusta lähteestä käyttöön soveltuvat harjoitukset ja aktiviteetit. Kierrosten – ainakin alku- ja loppukierrosten – käyttöä suosittelemme.

LIITE 2. GRADUTYÖSKENTELYNI TAVOITEAIKATAULU

lukukausi kuukausi viikot	syyslukukausi 2004				kevätlukukausi 2005				
	syyskuu	lokakuu	marraskuu	joulukuu	tammikuu	helmikuu	maaliskuu	huhtikuu	toukokuu
	38 39 40	41 42 43 44	45 46 47 48	49 50 51 52 53	01 02 03 04	05 06 07 08 09	10 11 12 13	14 15 16 17	19 20 21 22
1.	Tutkimusaiheen rajaaminen								
2.	Kirjallisuuskatsaus								
3.	Tutkimuskontekstiin tutustuminen (esim. koulu/ muut organisaatiot)								
4.	Tutkimusmenetelmä -suunnittelu -esitestaus -tutkimusluvut								
5.	Tutkimusaineiston keruu								
6.	Tulosten analyysi ja tulkinta								
7.	Tutkimusraportin kirjoittaminen								
8.	Tarkastukseen jättäminen								
9.	Arviointi								
Kuvaa aikajanalla _____ eri tutkimusvaiheiden ajoitus									

LIITE 3.

TIEDONKERUU JA MUISTIINMERKINTÄ: OHJEITA OPISKELIJALLE

Aloita näin. Samalla kun aloitat tutkielman suunnittelun ja tutkimuskysymys alkaa hahmottua, on syytä alkaa selkeyttää tutkimusalan perustietoutta. Osa tuota tietoa saattaa sinulla jo ollakin aikaisempien opintojen perusteella. Nyt alat syventää ja laajentaa tuota aluetta. Muodosta itsellesi käsitys laajoista tietorakennelmista ja lähesty niistä käsin tarkempaa ja yksityiskohtaisempaa tietoa. Merkityskarttojen käyttö on suureksi avuksi, koska se takaa luetun aineiston jäämisen muistiin jo pureskeltuna ja omaksuttuna. Myöhemmin tarkasteltaessa kartta aktivoi nopeasti kyseisen tiedon alueen.

Eteneminen voi sitten tapahtua parhaiten siten, että keräät tietoa kansioosi erilaisissa muodoissa. Perusteoksista saatavaa taustatietoa voi kerätä ensin yleisinä merkityskarttoina, jolloin tiedon rakennelman yleiskuva näkyy helposti hahmotettavassa muodossa. Nämä merkityskartat eivät kuitenkaan saa olla kopioita teosten sisällysluette-loista, vaan kartan tekijän omiin tarkoituksiinsa jäsentämää tietoa, jossa osa on vähemmän tärkeää, osa keskeistä. Tärkeyserot saa näkymään kartoilla väreinä, tummuusasteina, kokoeroina tms. Kannattaa panna näkyviin lähteiden luvut ja sivut hakujen helpottamiseksi.

Seuraava vaihe on tehdä tarkempia karttoja yleiskartan osa-alueista. Valitse alue, joka on kannaltasi erityisen relevantti, hae siihen liittyvää kirjallisuutta ja tee näistä teoksista tai artikkeleista samanlaisia, omiin tarkoituksiisi tietoa jäsentäviä karttoja. Jatka näin, kunnes olet hankkinut tarvittavan syventävän yleiskäsityksen teoriataustasta. Vasta nyt kannattaa alkaa kerätä yksityiskohtaisempaa tietoa.

Yksityiskohtaiset muistiinpanot

Yksityiskohtaisempia muistiinpanoja tarvitaan yleensä lähdeoteoksista itsestään (bibliografiset tiedot) ja niistä muistiin merkityistä tiedoista (aikaisempi tutkimustieto). Empiiriseen tutkimukseen tarvittava ai-

neisto on myös kerättävä käyttämällä jotain muistiinpanojärjestelmää, mutta siinä käytetyt menetelmät vaihtelevat paljon tieteenaloittain ja koulukunnittain. Opiskelijalle on hyvä muistuttaa, että käyttää hän mitä menettelyä hyvänsä, aineistolta edellytetään yleensä luotettavuutta, systemaattisuutta ja usein tarkistusmahdollisuutta (aineistomerkinnän tulee kertoa tapauksen alkuperä).

Lähdeteokset. Alkuun on syytä muistaa tehdä kustakin käytetystä lähteestä – niin aikaisemmista tutkimuksista kuin tutkimusaineistona käytetystä – erillinen, mahdollisimman täydellinen bibliografinen muistiinmerkintä, johon merkitään kaikki nimiösivun tiedot sekä painos, painopaikka, kustantaja, painovuosi. Lisäksi on hyvä merkitä itselle tieto siitä, mistä teoksen löytää (kirjasto, kirjaston luokittelumerkintä, tai kirjan muu omistaja), jotta se on tarpeen tullen helpompi tavoittaa. Omaa työtä helpottaa myöhemmin, jos alkaa käyttää teoksesta myös sopivaa lyhennettä, johon on helppo viitata, kun tekee muistiinpanoja. Käytettävissä on tietokoneohjelmia bibliografisten tietojen kokoamiseen.

Bibliografiset kortit ovat tärkeitä. Ei ole miellyttävää havaita jossain vaiheessa, että kiinnostavasta lähteestä on niin epämääräiset lähdemerkinnät, ettei sitä niiden perusteella voidakaan löytää. Erilliset kortit (pahviset tai esim. tietokoneohjelman kortit) tarjoavat myös mahdollisuuden *luoda vähitellen tutkielman lähdeluettelo*.

Tutkimustietoa voi kerätä omina muistiinpanoinaan ja viitata lyhenteen avulla lähdeteoksiin, jos on laatinut niistä erillisen luettelon. Kannattaa kirjoittaa tieto muistiin ”omin sanoin”, jolloin sitä jo joutuu käsittelemään ja valmistelemaan oman tutkimuksen tarkoitukseen. Siirtämällä lähdeteoksista tekstiä suoraan muistiinpanoihin on sama kuin keräisi teksteistä kopioita ja odottaisi niiden jäsentyvän uudeksi tekstiksi. Kun sitten haluaa tuottaa yhtenäistä omaa tekstiä, on käytössä vain suoria lainakusia. Sellaisten katkelmien perusteella on hyvin vaikea alkaa luoda omaa tekstiä. Jos aiheisiin liittyvää tietoa on runsaasti, sen myöhempi luokittelu on helpompaa, jos se on erillisinä muistiinpanoina (ei yhteisenä tekstinä).

Lähteiden käsittelyssä sinulta edellytetään kriittisyyttä, eli kykyä arvioida lukemaasi. Arviointiperusteena käytät nyt sekä hankkimaasi tutkimusalan kokonaiskäsitystä että omaan aineistoosi perustuvia havaintoja. Muista, että kriittisyys ei tarkoita kielteistä suhtautumista aikaisempaan tietoon vaan sen pohdiskelevaa, arvioivaa käsittelyä. Tällainen pohdiskelu on lukijalle arvokasta. Liitä pohdiskelujasi siihen tietoon, jota tutkimusprosessin yhteydessä kirjoittelet muistiin. Myöhemmin sen muistaminen saattaa olla vaikeaa.

Kun siis Sinulle on syntynyt vankka yleiskuva tutkittavasta alueesta, on syytä tehdä yksityiskohtaiset muistiinpanot siten, että myöhemmin, kirjoitusvaiheessa voit luoda niiden pohjalta omaa tekstiäsi. Näin toimien valmistelet tutkielmasi kirjoittamista siis jo lähteitä lukiessasi: muistiinpanosi sisältävät jäsenneltyä, arvioitua tietoa juuri oman työsi tarkoitukseen.

Mikäli havaitset joutuvasi tekemään pitkiä, yksityiskohtaisia suoria lainauksia, siirry takaisin edelliseen vaiheeseen ja laadi lisää tarkennettuja merkityskarttoja, joissa tiedon esittely on tehty omaa aiheettasi silmällä pitäen.

Suoria lainauksia on syytä käyttää harvoin. Koska niillä on tutkustekstissä paikkansa vain selaisissa tapauksissa, että halutaan selvästi näkyviin jokin erityinen sattuva tai ongelmallinen ilmaisu, ei niitä yleensä kannata merkitä muistiinkaan muuta kuin näissä tapauksissa. Ne on jo sitä paitsi aina hyvä merkitä selvästi lainauksiksi jo kortille, etteivät ne erehdyksessä puikahda kirjoitusvaiheessa sellaisinaan tekstiin ikään kuin omana tuotoksenasi, jolloin näyttää siltä, että plagioit toista kirjoittajaa.

LIITE 4.

MUISTILISTA PALAUTTEEN ANTAJALLE

Palautteen antajana huomioi seuraavat asiat

1. Onko opiskelija valmis ottamaan palautetta?

Anna palautetta vain, jos olet varma siitä, että opiskelija on valmis kuuntelemaan sitä. Jos näin ei ole, palaute ei mene perille tai opiskelija voi ymmärtää sen väärin.

2. Ajankohdan sopivuus.

Palaute tulisi ajoittaa siten, että sillä on hyvä mahdollisuus tulla hyödynnetyksi. Jos opiskelijalla on jotakin tärkeämpää tehtävää, kuin se mitä palaute koskee, tällainen ajankohta palautteelle ei välttämättä ole hyvä. Myös kriittinen palaute toisten henkilöiden läsnäollessa saattaa olla pikemminkin vahingoittava kuin hyödyllinen.

3. Selvitä, mistä opiskelija itse erityisesti haluaisi palautetta.

4. Ala vahvuuksista.

Antaessasi palautetta opiskelijan työstä, aloita vahvuuksista. Näin mahdollistat sen, että vastaanottaja kuuntelee, mitä Sinulla on sanottavaa.

5. Keskity sisältöön, jätä persoona rauhaan.

Palautteen tulisi kohdistua sisältöön, eikä esimerkiksi opiskelijan persoonaan.

6. Käytä kuvailevaa ja peilaavaa palautetta, älä tulkitse.

Antaessasi palautetta sinun tulisi toimia kuten ”tarkka kamera”. Palaute on selkeä kuvaus tosiasioista mieluummin kuin ajatuksesi siitä, mitä tarkoitettiin. Vastaanottajan tehtävänä on tehdä tulkinnat siitä, mikä tapahtuman merkitys on hänelle.

7. Ole spesifi.

Käytä viittauksia konkreetteihin tosiasioihin ja anna esimerkkejä niistä joihin viittaat.

8. Uusia asioita.

Palautetta annettaessa on usein taipumus sanoa itsestään selviä asioita. Mieti, sisältyykö palautteeseen todella jotain uutta informaatiota opiskelijan kannalta.

9. Tekstiä kommentoidessasi keskity epäselviin asioihin ja esitä heikkoudet kysymysten muodossa.

10. Älä ylikuormita

Anna palautetta kerrallaan vain sen verran kuin opiskelija pystyy omaksumaan. Tämän yli menevä palaute jää usein hyödyntämättä.

11. Varmista, miten opiskelija on ymmärtänyt antamasi palautteen.

LIITE 5. RYHMÄOHJAUKSEN MENETELMÄKOULUTUS TYÖPROSESSIN OHJAUS

Liisa Lautamatti ja Anna Raija Nummenmaa

12.9.2003
klo 14.00-18.00

Tavoite:	Työprosessin ohjauksen tavoitteet ja niiden toteuttaminen ryhmässä - ryhmän suunnittelu, - aloitus ja siirtymävaihe	
Ryhmän suunnittelu	Ryhmä design	<i>Teoriaa ja kokemuksia</i>
Ryhmän aloittaminen	Tutustuminen Ryhmän säännöt Reflektointi	<i>Kierrokset Työskentelysopimus Metodin arviointi Aikaa itselle</i>
Siirtymävaihe	Siirtymävaihe	<i>Teoriaa ja kokemuksia</i>
Työskentelyvaihe	Mitä ovat työprosessit Koulutuksen teemojen esittely Matkalla työprosessin ohjaajaksi Reflektointi	<i>Ideariihi Kartalle sijoittuminen Metodien arviointia Aikaa itselle</i>
Päätösvaihe	Oppimissopimus Lopetus	<i>Oppimissopimus Päätöskierros</i>

LIITE 6. KOKEMUKSIA KIERROSTEN KÄYTÖSTÄ

Kommentteja ja kokemuksia kierrosten säännöllisestä käytöstä ohjausryhmässä

Opiskelijat omaksuvat kierroskäytön nopeasti, erityisesti jos ohjaaja itse on omaksunut ja sisäistänyt sen, eikä koe sitä itselleen vieraina. Seuraavat kommentit kierrosten käytöstä on koottu Jyväskylän yliopiston Aikuiskouluttajien pedagogisten opintojen koulutusjakson (1. lukuvuosi) tutoreilta ja muutamilta koulutuksen suorittaneilta opiskelijoilta. (Kommentit on koottu kierroksella käyttäen 1 minuutti puhujaa kohden.)

Millaista ryhmien toiminta olisi ollut ilman kierroksia?

- *ei olisi syntynyt keskustelua – nyt sitä arvostettiin*
- *ei olisi opittu tuntemaan toisiaan vaan jääty etäisiksi*
- *ei olisi opittu arvostamaan erilaisuutta; arvostus levisi ryhmän ulkopuolellekin*
- *ryhmäytyminen olisi viivästynyt*
- *ei olisi ollut niin helppo selvittää ristiriidoista*
- *käytössä olisi ollut normaalit puhettavat, puheliat ja hiljaiset*
- *jotkut samat puhuisivat ja tämä vakiintuisi*
- *jäisi sanomatta hankalat asiat ja palautteet – näin oli rebellisempää*
- *olisin pitänyt perinteisen opettajan roolin*
- *opettajalle ryhmä olisi merkinnyt ”vetämistä”*
- *toiset puhuisi, toiset kuuntelisi – tai oikeastaan ei kuuntelisi*
- *roolit vanhaan malliin – erilaisia vallankäytön muotoja*
- *oli ollut irrallisempi olo*
- *tärkeä tema eli kuuntelemisen opetteleminen jäisi pois*
- *kuunteleminen voisi tapahtua kahtena eri diskurssina (ryhmä hajautuisi?)*
- *ilman kierroksia olisi opittu kuuntelemaan vain itseä*

Mitä kierrosten käyttö antoi:

- *lisäsi luottamusta*
- *ryhmässä oppi miten tärkeää on saada kuulla muita, myös hiljaisia*
- *kiireen tuntu jäi pois, päästiin oleelliseen puolessakin minuutissa (per puhuja)*
- *motivaatio säilyi*
- *oli tervetullut olo*
- *kierroksista tuli ”meidän ryhmän oma juttu”: yhteenkuuluvaisuus lisääntyi*
- *ryhmä tietää enemmän kuin yksi*
- *oma elämä helpompaa ohjaajana: lukkotilanteet purkautuivat, ongelmat pääsivät esille, syntyi rytmi ja rakenne*
- *oikeasti kuunnellaan toista*
- *erinomainen tiedonhankintamenetelmä (kun jo osaa kuunnella)*
- *keino saada oma ääni kuuluviin.*

LIITE 7a.

KIERROSSOPIMUKSET JA KIERROKSIA ERI TILANTEISIIN

KIERROSMENETTELYN PERUSSOPIMUKSET

Kukin puhuu vuorollaan
Jokaisella on yhtä pitkä puhe aika
Ei keskeytetä puhujaa
Puhutaan itsestä käsin
Ei puututa toisten asioihin

Tarkemmin:

Sopimus 1.

Puhutaan vuoroin niin, että kukin puhuja saa oman puheajan.

Kunkin kierroksen jälkeen ryhmä päättää miten jatketaan: lisää kierroksiako vai avoin keskustelu. Uusissa ryhmissä on hyvä pitää 2–3 kierrosta ennen kuin aloitetaan avoin keskustelu – näin puhujat kuulevat toisiaan enemmän. Kun kierrokseen aletaan tottua, vapaa keskustelukin alkaa saada rauhallisemman ja tasaveroisemman luonteen.

Sopimus 2.

Jokainen puhuja saa saman ajan, tavallisesti 1–5 minuuttia.

Ajan katsovat puhujat itse esim. siten, että puhujan vieressä oleva katsoo hänelle ajan ja ojentaa vuoron päättyttyä kellon hänelle, ja nyt tämä juuri puhunut katsoo ajan seuraavalle. Vuoron kulkiessa eteenpäin kulkee kellokin. Puhuja voi myös päättää istua hiljaa ja käyttää aikansa siten. Kokouksissa ja asiaryhmissä puhuja voi siirtää puheen vuoron seuraavalle heti halutessaan, mutta käyttää vain maksimiajan.

Tämä sopimus tuntuu mutkikkaalta ja keinotekoiselta, mutta se on itse asiassa hyvin tärkeä. Se estää puheajan dominoinnin ja antaa ujoille tai hitaammille puhujille oman tilan, josta ei tarvitse taistella. Se opettaa myös puhujia tunnistamaan omat puherutiininsa.

Sopimus 3.

Ei keskeytyksiä.

Kierroksien aikana vältetään kohteliaisuuden vuoksi annettavaa tavanomaista palautetta. Nyt on huomaavaista antaa toiselle keskeytymätön tila. Kommentit ja keskeytykset estävät puhujaa seuraamasta oman ajatuksen kehittymistä ja keskittymään sen sijaan toisen puhujan ajatuksiin. Puhujalle tarjotaan tila kuulla itseään keskeytyksettä.

Yllä olevat säännöt muodostavat menetelmän ytimen. Ryhmä voi alkaa vain näitä kolmea sopimusta noudattamalla. Jos kuitenkin halutaan käyttää ryhmää tukiryhmänä tai henkilökohtaisen kasvun apuna, kannattaa ottaa käyttöön seuraavatkin säännöt. Ne ovat erityisen tärkeitä, jos ryhmä toimii pitkään tai jonkin vaativan yhteisen tehtävän suorittamiseksi.

Sopimus 4.

Puhujat puhuvat itsestään:

omista aistihavainnoistaan, tunteistaan ja tuntemuksistaan, ajatuksistaan, odotuksistaan, ideoistaan jne. Mitä enemmän vältetään puhetta joka liittyy muiden ajatuksiin, tekoihin, käyttäytymiseen tai kirjoituksiin, sitä enemmän on mahdollista syventyä omaan itseensä.

Tämä ei välttämättä ole helppoa, sillä arkielämänpieputuksessa ei usein tarjoudu aikaa keskittyä kaikessa rauhassa omiin tunnelmiin ja prosesseihin. Olemme jopa saattaneet oppia, ettei niillä ole suurtaakaan merkitystä. Itsestä puhuminen voi jopa tuntua itsekkäältä. Mutta kun kierrosten avulla alkaa kuulla itseään, havaitsee miten elvyttävää on olla aidosti kosketuksissa itseen ja muihin.

Sopimus 5.

Puhujat antavat toistensa olla, eivät puutu toisen henkilökohtaiseen tilaan.

Ei siis tarjota kommentteja, ei neuvoja, lohdutusta, arvostelua tai kiittämistä. Poikkeuksena on tilanne, jossa joku puhujista pyytää muilta arviointia, neuvoa tms., jolloin – mikäli muut ovat tähän halukkaita –

otetaan oma kierroksensa tälle, kun käsillä oleva asia on viety loppuun. Muulloin puhujat saavat häiriintymättömän tilan itselleen.

On toivottavaa, etteivät puhujat viittaile suuremmin toistensa puheisiin. Neutraali tapa osoittaa, että toisen puhe ”kolahti”, on sanoa esimerkiksi ”Tuo mitä Marja sanoi, on minullekin tuttua” ja jatkaa sitten omien asioiden käsittelyä. Viittaukset voivat häiritä silloin, jos puhujasta tuntuu ettei häntä ole ymmärretty oikein. Siksi on paras jokaisen puhua omista asioistaan, kun kyse ei ole tavanomaisesta vuorovaikutustilanteesta.

Sopimus 6.

Vältetään syylistämistä, itsen tai muiden.

On tärkeää oppia olemaan panematta omaa pahaa oloa muiden syyksi. Muut ryhmä jäsenet voivat nostaa esiin ärtymyksen, kiukun, pettymyksen jne. tunteita tarkoittamattakin. Syyttämisestä pidättäytymisen periaate voimauttaa ihmisen, sillä se tarjoaa mahdollisuuden tarkastella omia tunteita omana henkilökohtaisena tapana reagoida asioihin. Jos silloin on mahdollista ajatella, että jokin toinen reagoititapa, ehkä vähemmän rasittava, on mahdollinen, ja että tähän reaktiotapaan voi itse vaikuttaa, ei enää ole samalla tapaa eri tilanteiden ja ihmisten haavoitettavissa. Eihän tämä helppoa ole, mutta tarjoaa ainoan keinon välttää loputtomia uhrautumis-, syylistämis- ja pelastamispelejä, joihin helposti ajaudumme.

Jos siis joku ryhmässä tai sen ulkopuolella on tehnyt sellaista, joka on aiheuttanut sinussa voimakkaan tunnereaktion, tunnista tuo reaktio. Voit myös puhua siitä asianosaisille silloin ja siten kuin hyvältä tuntuu. *Tunnereaktioista puhuminen on vähemmän tärkeää kuin sen tunnistaminen.* Mitä enemmän haluat kierroksista ja ryhmästä tukea henkilökohtaiselle kasvullesi, sitä tärkeämpi tämä sopimus on.

Mitä opimme tällä tavoin, on että annamme asioiden olla edes jonkin aikaa. Se, että edes hetken ajan antaa asioiden olla, luo erityisen suojelevan tilan. Jos esimerkiksi joku sanoo, että olet loukannut häntä, vaikket ole mitään sellaista tarkoittanut, opit istumaan ja antamaan olla. Alat nähdä, että ihmisten tunteet ovat heidän oma henkilökohtainen tapansa reagoida. Opit vähitellen ymmärtämään, että olet vas-

tuullinen teoistasi, mutta et muiden tunteista, samoin kuin et voi syyttää heitä omista tunteistasi.

Tämä ajattelu tarjoaa hyvän suojan ryhmän ulkopuolellakin, jossa ihmiset saattavat rikkoa kaikkia näitä hienoja sopimuksia, ja alkaa syytellä tai muuten rikkoa henkilökohtaista tilaasi. Kun et ensin tee mitään – annat heidän puhua ”vuoronsa loppuun” – sinulla on aikaa nähdä heidän tunteensa irrallaan itsestäsi. Näet myös omat tunteuksesi selvemmin ja voit ne sitten niitä ensin rauhassa tarkasteltuasi ilmaista ne tavalla, joka ehkä katkaisee syyllistämisketjun.

Aina voit halutessasi osoittaa tuntemaasi myötätuntoa, kun näet ihmisten olevan tunteidensa armoilla, kunhan et ota noita tunteita omaksi syyksesi.

Sopimus 7.

Sovitaan yhteisesti siitä, että ryhmässä tapahtuvat asiat ovat luottamuksellisia.

Tämä sopimus on ryhmäkohtainen. Jokin ryhmä voi toivoa kaiken kattavaa luottamuksellisuutta, jollekin toiselle riittää taas vähemmän tiukka sopimus, jossa esimerkiksi erikseen sovitaan asioista jotka pidetään vain ryhmän sisällä.

Luottamuksellisuuden tunne kehittyy hitaasti, mutta yhteinen sopimus tukee sitä, ja vaikuttaa voimakkaasti ryhmän toimintaan. Jos ryhmän jäsenet tuntevat voivansa luottaa toisiinsa, he voivat keskustella avoimemmin ja esiintyä aidommin itsenään. Jos luottamuksellisuussopimus näyttää tärkeältä, on hyvä käyttää muutama kierros siitä keskustelemiseksi kunnes on selvää, että kaikki näkevät asian suunnilleen samoin. Tämän säännön mahdollinen rikkominen ja seuraamuksesta päättäminen käsitellään kierroksi, jossa kaikki ovat mukana.

LIITE 7b.

KIERROKSIA ERI TILANTEISIIN

TYÖNEUVOTTELUT

- käytetään kolmea perussopimusta
- kierrosten puheenvuorot voivat olla sovittua lyhempiäkin (mutta ei pidempiä)

Kierrokset käyttöön erityisesti kun

- otetaan esille uusia asioita, suunnitelmia jne.
 - käsitellään asioita, joihin liittyy ristiriitoja
 - arvioidaan omaa toimintaa
 - uudistetaan ja kehitetään toimintaa
 - halutaan yhteisesti purkaa työhön liittyviä tunnelmia.
- Tällöin ensin kierros tai pari ja sen jälkeen keskustelu.

TUKIRYHMÄ (esim. työpaikalla stressin hoitoon jne.)

- kaikki säännöt käyttöön
- erityisesti kierroksia tuntemuksista ja luuloista
- jokainen prosessoi itseään
- ei seurustella.

OPISKELURYHMÄ (esim. koulutustilaisuuden, luennon tai seminaarin päätteeksi)

- käytetään oppimiskierroksia
- jälkeenpäin jokainen voi kirjoittaa muistiin tarpeellisen
- tähän voi lisätä lopuksi kierroksen, jossa jokainen pohtii omaa tapansa oppia.

LÄHEISRYHMÄ

perheen tai ystävien kesken, lomilla, matkoilla, vaikeina hetkinä, erojen jälkeen

- alkuun kierros ”miltä tuntuu, millainen olo, mitä nyt ajattelen”
- muita kierroksia voi pitää esim. siitä, mitä halutaan tehdä yhdessä, mikä on hankalaa, mikä on kivaa jne.

LIITE 8. TYÖSKENTELYSOPIMUS

Mieti millaisin odotuksin ja pyrkimyksin olet lähdössä tekemään opinnähtyötäsi. Opiskelija täyttää SINÄ sarakkeet ja ohjaaja OHJAAJA sarakkeet.

LIITE 8. TYÖSKENTELYSOPIMUS

Mieti millaisin odotuksin ja pyrkimyksin olet lähdössä tekemään opinnäytetyötäsi. Opiskelija täyttää SINÄ sarakkeet ja ohjaaja OHJAAJA sarakkeet.

SINÄ odotat saavasi	SINÄ lupaat antaa/ katsot antavasti	OHJAAJA odottaa saavansa	OHJAAJA lupaa antaa/ katsoo antavan
------------------------	---	-----------------------------	---

LIITE 9.

HENKILÖKOHTAISET PROJEKTIT (Little 1983)

Vaihe 1. Instruktio

Jokaisella ihmisellä on meneillään elämässä erilaisia tavoitteita, suunnitelmia ja pyrkimyksiä, joita voidaan kutsua myös projekteiksi. Ihmisillä on eri elämäntilanteissa ja eri elämänvaiheissa erilaisia projekteja. Meillä kaikilla on joka hetki lukuisia yksilöllisiä elämänprojekteja, joita ajattelemme, suunnittelemme ja toteutamme. Seuraavassa on joitakin esimerkkejä projekteista:

- Kutsua ystäviä kylään
 - Tulla kuuluisaksi tutkijaksi
 - Voittaa pelko tavata uusia ihmisiä
 - Harrastaa liikuntaa säännöllisesti
 - Lukea kirjastosta lainaamani kirja loppuun
 - Käydä taidenäyttelyssä
 - Yrittää tulla paremmin toimeen työtoverini kanssa
 - Mennä armeijaan
 - Etsiä osa-aikatyö
 - Mennä naimisiin
 - Yrittää selvittää suhteeni uskontoon
 - Viettää enemmän aikaa perheeni kanssa
- Jne. jne.

Lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia sitä, miten suhtaudut yksilöllisiin elämänprojekteihisi ja mikä merkitys niillä on Sinulle. Tehtäväsi on miettiä, millaisia elämänprojekteja Sinä tällä hetkellä ajattelet, suunnittelet ja toteutat (lomake A).

Vaihe 2. Instruktio

Seuraavana tehtävänä on kirjoittaa nyt projektit niin lyhyessä muodossa kuin mahdollista lomakkeeseen B. Lomakkeessa on tilaa kym-

menelle projektille. Jos alkuperäinen listasi sisältää enemmän kuin kymmenen, valitse ne kymmenen, jotka ovat olleet mielessäsi eniten viime aikoina. Jos Sinulla on listassasi vähemmän kuin kymmenen, koeta miettiä lisää projekteja (liite x osa B Tällä hetkellä erityisesti tärkeät projektit ja niiden arviointi?)

Vaihe 3. Instruktio

Seuraavaksi tehtävänäsi on arvioida lomakkeelle B siirtämääsi jokaista kymmentä projektiasi erilaisten asioiden suhteen (A–S) käyttäen asteikkoa 1–10. Muista, että Sinulla on käytössäsi kaikki asteikon numerot ja tukenasi arviointitulottuvuuksien tarkempi kuvaus.

Vaihe 4. Projektin tukeminen

Projekteja voi tutkia yksin tai yhdessä esim. seuraavien asioiden suhteen:

- Mille elämäntilanteille projektit sijoittuvat (perhe, opiskelu, työ, vapaa-aika, muu)
- Miten projektit liittyvät toisiinsa (visualisointi)
- Miten projektit sijoittuvat ajankäytön osalta (piirros aikaympyrä)

LIITE 10.

OSA A A-PROJEKTIESI LISTA (Little1983)

Kirjoita tähän mahdollisimman monta tämänhetkistä elämänprojektiasi.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

LIITE 11a.

PROJEKTtien ARVIOINTIPERUSTEET (Little 1983)

- A. **TÄRKEYS** Kuinka tärkeä projekti on Sinulle tällä hetkellä
10= erittäin tärkeä 0= ei lainkaan tärkeä
- B. **MIELIHYVÄN KOKEMUS** Kuinka paljon nautit työskentelystäsi projektin kimpussa
10= nautin erittäin paljon 0= en nauti lainkaan
- C. **VAIKEUS** Kuinka vaikealta projektin toteuttaminen tuntuu
10= toteuttaminen tuntuu ylivoimaiselta 0= ei lainkaan vaikea
- D. **NÄKYVYYS** Kuinka hyvin läheisilläsi on mahdollisuus huomata projektisi, eli kuinka tietoisia he ovat projektistasi
10= on hyvin näkyvä 0= ei lainkaan näkyvä
- E. **KONTROLLI** Kuinka paljon siitä, mitä teet on vaikutusta projektin onnistumiseen tai epäonnistumiseen
10= hyvin paljon vaikutusta 0= ei lainkaan vaikutusta
- F. **ALOITTEELLISUUS** Kuinka suuri rooli Sinulla on ollut siinä, kuinka projekti on alkanut
10= hyvin paljon vaikutusta 0= ei lainkaan vaikutusta
- G. **STRESSAAVUUS** Kuinka raskasta on projektin läpivieminen
10= hyvin stressaavaa 0= ei lainkaan stressaavaa
- H. **AJAN RIITTÄVYYS** Missä määrin Sinusta tuntuu, että projektiin käyttämäsi aika on riittävä
10= aika on hyvin riittävä 0= aika ei ole lainkaan riittävä
- I. **TAVOITTEEN SAAVUTTAMINEN** Minkälaiseksi ennakoin projektin lopputuloksen
10= lopputulos on erittäin menestyksellä 0= täydellinen epäonnistuminen

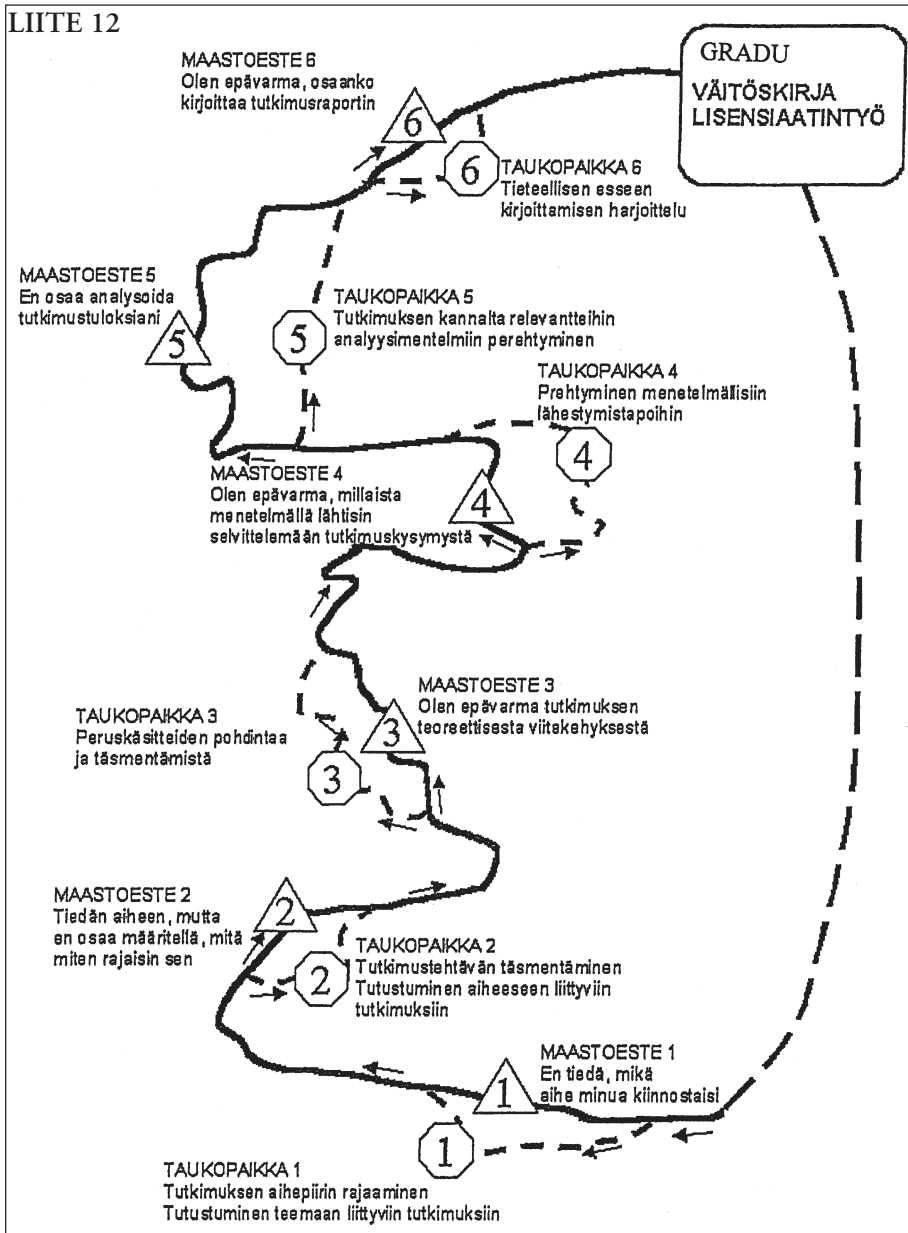
- J. OMAKOHTAISUUS Kuinka tyypillinen projekti on juuri Sinulle
10= hyvin tyypillinen 0= ei lainkaan tyypillinen
- K. TOISTEN NÄKÖKULMA Kuinka tyypillinen projekti on muille ikäisillesi ihmisille
10= hyvin tyypillinen 0= ei lainkaan tyypillinen
- L. YHTEENSOPIVUUS Missä määrin projektisi on sopusoinnussa elämääsi ARVOJEN KANSSA ohjaavien arvojen kanssa
10= erittäin yhteensopiva 0= ei lainkaan sopiva
- M. POSITIIVINEN VAIKUTUS Kuinka paljon projekti edistää/auttaa muiden projektiesi toteutumista
10= erittäin paljon 0= ei lainkaan
- N. NEGATIIVINEN VAIKUTUS Kuinka paljon projekti ehkäisee muita projekteja
10= erittäin paljon 0= ei lainkaan
- O. EDISTYMINEN Miten menestyksellinen olet ollut projektisi suhteen tähän mennessä
10= hyvin menestyksellinen 0= ei lainkaan menestynyt
- P. HAASTEELLISUUS Miten haasteellinen ja vaativa projekti on Sinulle
10= erittäin haasteellinen 0= ei lainkaan haasteellinen
- Q. SITOUTUMINEN Kuinka paljon projekti vaatii Sinulta sitoutumista
10= täydellistä sitoutumista 0= ei vaadi sitoutumista
- R. TOTEUTUMINEN Onko projekti vain haave, jonka ei usko toteutuvan vai tavoite, jonka saavuttamisesta olet varma
10= projekti on vain haave 0= on selvä tavoite
- S. KEINOT Kuinka selvät suunnitelmat Sinulla on projektin läpiviemiseksi
10= tarkat suunnitelmat 0= ei lainkaan suunnitelmia

LIITE 11b.
TÄLLÄ HETKELLÄ ERITYISEN TÄRKEIDEN PROJEKTtien LISTAARVIOINTI
(Little, 1983)

Tehtävänäsi on arvioida projektejasi erilaisten asioiden suhteen (A...S) käyttäen arviointiasteikkoa 1–10.

Projektin nimi	A.	B.	C.	D.	E.	F.	G.	H.	I.	J.	K.	L.	M.	N.	O.	P.	Q.	R.	S.
1.																			
2.																			
3.																			
4.																			
5.																			
6.																			
7.																			
8.																			
9.																			
10.																			

LIITE 12



LIITE 13.

OHJEITA OPISKELIJOILLE IDEAKARTTOJEN KÄYTTÖÖN

Miksi ideakartta? Ideakarttojen avulla työsi nopeutuu ilmiömäisesti ja alkaa tuottaa mielihyväsävyisiä hetkiä siinä, missä ennen oli puurtamista.

Tutki **missä hahmossa** ideakartta toimii Sinulla parhaiten:

- pallerointikeskuksen ympärillä tai muuten sijoitettuna
- haarautuva puu
- kalanruotomalli
- vaakasuorasti haarautuva malli
- muu

Käytä **värejä ja mielikuvia**. Alitajunta ja pitkäaikaismuisti operoivat aistivoimaisilla aineksilla paremmin kuin kielellisillä abstraktioilla.

Tee työskentelyhetkistä **mielihyvän sävyttämiä**. Alitajunta ottaa paremmin vastaan viestejä, joihin liittyy tunnelataus.

Ota ideakartta **ensisijaiseksi** muistiinpano-, tekstintuottamis- ja ideointivälineeksi.

Käyttömahdollisuuksia:

* *kun teet muistiinpanoja millaisesta lähteestä hyvänsä*

- kartta irrottaa informaation peräkkäisestä kielellisestä prosessointimallista
- se tekee informaatiosta jo omaksuttua ja omaa
- se luo aivoihin rakenteita, jotka kannattelevat informaatiota ja auttavat sen käsittelyä;

* *kun tuotat omaa tekstiä* aikaisemman informaation pohjalta

- ideakartta pitää koko ajan vaihtoehtoja esillä asioiden esittämisyjärjestyksen ja keskinäisten alistussuhteiden valinnassa
- kartta elää: voit lisätä, muuttaa, tarkentaa niin kauan kuin on tarpeen
- jäsenitys ja tekstin tuottaminen tapahtuu oivalluksenaomaisesti;

* *kun ideoit, hahmottelet, suunnittelet uutta*

- alitajunta tulee helpommin mukaan kun ideointia eivät rajoita loogisuuden, arkijärjen tai kielellisen ilmaisun vaatimukset
- voit ottaa alkuvaiheessa kaikki mieleesi tulevan aineksen vastaan rajoittamatta
- saat samalla itsetuntemusta;

* *kun purat ongelmaa tai huolenaihetta*

- tee ongelmasta tai huolesta kartta kuuntelemalla sisäistä ääntäsi ja antamalla tilaa myös alitajunnasta tuleville aineksille
- kun jokin karttaan tullut kohta ”kolahtaa”, keskity siihen
- kirjoita tuosta asiasta miettimättä ja sensuroimatta kaikki mitä mieleen tulee
- palaa sitten taas karttaan
- jatka näin kunnes alkaa tuntua että asia selviää ja näet vaihtoehtoisia ratkaisumalleja.

LIITE 14.
VIINISUKLAAMENETELMÄN SPIRAALI

4. Mitä tiedät asiasta tai mitä aikaisempaa kokemusta Sinulla on? 5. Mistä voit saada lisätietoja tai apua?
3. Voitko kuvailla tarkemmin aineisto ja metodia? 6. Millainen aikataulu Sinulla on?
9. Tuliko tässä mieleesi jotain uusia ajatuksia?
Jos tuli, millaisia? 7. Mikä on tällä hetkellä ongelmana?
2. Miten aihetta voisi tutkia? 8. Miten aiot edetä?
1. Mikä tutkimusaihe Sinua kiinnostaa?

AIHE: TUTKIMUKSEN SUUNNITTELU

Haastateltavana oli: _____ Haastattelijana oli: _____

LIITE 15.

KYSYMYSSARJOJA

KÄYTETTÄVÄKSI VIINISUKLAAMETODISSA

Aiheena tutkimusmenetelmä:

1. Millaista menetelmää olet käyttänyt? – Voitko kertoa lisää?
2. Millainen aineistosi on? – Kuvaisitko sitä tarkemmin?
3. Miten olet analysoinut sitä?
4. Mikä on analyysiyksikkö? – Kertoisitko lisää?
5. Miten aiot jatkaa tästä?
6. MILLAISIA AJATUKSIA SINULLA NYT ON ASIASTA?

Aiheena artikkeli:

1. Millä alueella artikkelisi liikkuu? – Voitko kertoa tarkemmin?
2. Millaista tutkimuksen aukkoa se täyttää? – Kerrotko lisää?
3. Mikä on tutkimuksesi tarkoitus?
4. Miten artikkelisi rakentuu?
5. Kenelle se on tarkoitettu?
6. Miten tutkimuksesi täyttää kentällä olevan aukon?
7. Mitä vielä pitäisi tutkia?
8. MILLAISIA AJATUKSIA SINULLA NYT ON ASIASTA?

Aiheena portfolio:

1. Mikä on portfoliosi nykytila? – Voitko --
2. Mitkä asiat ovat tyydyttävässä kunnossa? --
3. Mikä kaipaa työstämistä?
4. Mitkä asiat ovat edelleen ongelmallisia?
5. Mitä olet oppinut tehdessäsi portfolioa?
6. Miten voit käyttää/olet käyttänyt oppimaasi työssäsi?
7. Mikä on tällä hetkellä ongelmana?
8. MITEN AIOT TYÖSKENNELLÄ TÄSTÄ ETEENPÄIN?

Aihe ”kun työ ei etene”:

1. Mikä on työsi nykytilanne? – Voitko --

2. Mitkä asiat ovat kunnossa?
3. Missä kohden on tullut ongelmia? --
4. Mihin ongelmat näyttävät liittyvän?
5. Mistä voit saada lisätietoja tai apua?
6. Millainen aikataulu sinulla on?
7. Mistä voit alkaa purkaa ongelmaa?
8. Miten aiot edetä?
9. TULIKO MIELEESI UUSIA AJATUKSIA–JOS TULI, MILLAISIA?